

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 2 (20)

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 № 11 від 15 листопада 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 (*НАПН України*)
- Ничкало Н. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Філіпчук Г. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*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, професор (Національний університет фізичного виховання і спорту України, Україна)
- Баніт О. В.** доктор педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
- Встошка 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 Матейя Бела, Словцька Республіка*)
- Прийма С. М.** доктор педагогічних наук, професор (*Таврійський 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. 2 (20). 224 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 2 (20)

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 №11, dated November 15, 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, Professor (*National University of Ukraine on Physical Education and Sport, 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 Motornyj Tavria 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 2 (20). 224 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.

*ЮВІЛЕЙНОМУ ДНЮ НАРОДЖЕННЯ
ДИРЕКТОРА ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ,
ДОКТОРА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОРА,
ЧЛЕНА-КОРЕСПОНДЕНТА НАПН УКРАЇНИ
ЛАРИСИ БОРИСІВНИ ЛУК'ЯНОВОЇ
ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ*

Шановна Ларисо Борисівно,
вітаємо з ювілейним Днем народження!
Щиросердно бажаємо прихильності долі,
успіхів і процвітання, творчих ідей
і перспективних проєктів!
Хай життя буде наповнене приємними подіями,
радістю, щирими відносинами
у колі рідних, друзів і колег,
а запал енергії – потужним і життєдайним!
Здоров'я Вам і Вашій родині,
щастя, радості, добробуту!
Хай здійсняться усі Ваші заповітні мрії,
а життя відкриває нові яскраві обрії
науково-педагогічної життєтворчості!

*З повагою,
щирою вдячністю за підтримку,
науковці відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ЗМІСТ

Розділ I

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

Бабушко Світлана Ростиславівна <i>Гендерність у неформальній/інформальній освіті дорослих: європейські практики</i>	10
Василенко Олена Вікторівна <i>Моніторинг розвитку навчання та освіти дорослих у глобальному вимірі</i>	20
Дернова Майя Григорівна <i>Фінансові інструменти підтримки навчання дорослих в європейських закладах вищої освіти</i>	31
Лапасько Світлана Володимирівна <i>Освіта дорослих у науковому дискурсі вчених НАПН України</i>	40
Пуховська Людмила Прокопівна <i>Європейські стратегії, підходи і моделі розвитку освіти дорослих</i>	51

Розділ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Аніщенко Олена Валеріївна, Баніт Ольга Василівна, Калюжна Тетяна Григорівна <i>Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект</i>	63
Білик Вікторія Володимирівна <i>Методи активізації навчання здобувачів вищої освіти магістерського рівня: з досвіду викладання андрагогіки</i>	72
Ігнатович Олена Михайлівна, Радзімовська Оксана Віталіївна <i>Структурно-функціональні особливості профдіагностичної і профконсультаційної діяльності шкільного психолога</i>	80
Коваленко Лариса Василівна, Шевченко Ілона Андріївна <i>Сучасна безперервна педагогічна освіта як соціокультурний феномен</i>	89
Котирло Тамара Володимирівна <i>Професіоналізація педагогічного персоналу закладів вищої освіти: проблеми та шляхи подолання</i>	101
Липчанко-Ковачик Оксана Василівна, Кончович Катерина Тиберіївна, Варга Леся Іванівна <i>Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації комунікативного процесу у професійній діяльності</i>	109

Нечепорук Яна Сергіївна Інноваційні тенденції тестування у сфері іншомовної підготовки авіаційних фахівців.....	117
Рибалка Валентин Васильович Психопедагогіка проєктної діяльності осередку територіальної громади в умовах децентралізації	125
Самко Алла Миколаївна Особливості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти	133
Троцький Руслан Сергійович, Манжос Олексій Олександрович Удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах в Україні.....	144
Туманова Юлія Володимирівна Інновації у формуванні інформаційної культури молодших бакалаврів галузі технічних наук (на прикладі інформаційно-комунікаційних технологій).....	153
Franc Małgorzata Rozwój umiejętności komunikacji interpersonalnej w zespole pracowniczym.....	159
Хомич Лідія Олексіївна Вчитель Нової української школи: вектори професійного розвитку.....	168
Шакун Наталія Андріївна, Буцик Ігор Михайлович Зміст і сутність профорієнтаційної компетентності викладача закладу вищої освіти	177
Дядченко Олена Вікторівна Дидактичний супровід навчання ділової англійської мови майбутніх учителів іноземних мов.....	188
Розділ III ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
Гарাপко Віталія Іванівна Сучасна система електронного оцінювання здобувачів вищої освіти – TeSLA	197
Гомеля Ніна Семенівна, Данькевич Віта Григорівна, Штапір Ольга Миколаївна Історико-педагогічний аспект формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання	203
Постригач Надія Олегівна Діяльність центрів безперервної освіти у Туреччині	211
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ	219

CONTENTS

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

Babushko Svitlana GENDERNESS IN NON-FORMAL / INFORMAL ADULT EDUCATION: EUROPEAN PRACTICES.....	10
Vasylenko Olena MONITORING OF ADULT LEARNING AND EDUCATION DEVELOPMENT IN THE GLOBAL DIMENSION	20
Dernova Maiia FINANCIAL SUPPORT FOR ADULT LEARNING IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	31
Lapaenko Svitlana ADULT EDUCATION IN SCIENTIFIC DISCOURS OF THE SCIENTISTS OF THE NAES OF UKRAINE	40
Puhovska Liudmyla EUROPEAN STRATEGIES, APPROACHES AND MODELS FOR ADULT EDUCATION DEVELOPMENT	51

Chapter II. TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES

Anishchenko Olena, Banit Olga, Kaluzhna Tatiana ANDROGOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION: THE ESSENTIAL ASPECT.....	63
Bilyk Viktoriia METHODS OF LEARNING INTENSIFICATION FOR MASTER'S STUDENTS: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ANDRAGOGICS....	72
Ihnatovych Olena, Radzimovska Oksana STRUCTURAL AND FUNCTIONAL FEATURES OF PROFESSIONAL DIAGNOSTICS AND PROFESSIONAL COUNSELING IN THE ACTIVITIES OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST.....	80
Kovalenko Larysa, Shevchenko Ilona MODERN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMEN.....	89
Kotyrla Tamara PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROBLEMS AND WAYS TO OVERCOME....	101
Lypchanko-Kovachyk Oksana, Konchovych Kateryna, Varga Lesya FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' READINESS FOR ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE PROCESS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	109

Necheporuk Yana	INNOVATIVE TESTING TRENDS IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF AVIATION PROFESSIONALS.....	117
Rybalka Valentyn	PSYCHOPEDAGOGY OF PROJECT ACTIVITY OF THE TERRITORIAL COMMUNITY UNIT IN CONDITIONS OF DECENTRALIZATION.....	125
Samko Alla	PECULIARITIES OF ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS	133
Trotskyi Ruslan, Manzhos Oleksii	IMPROVEMENT OF THE CONTENT OF FUTURE OFFICERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE.....	144
Tumanova Yuliia	INNOVATIONS IN FORMING INFORMATION CULTURE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN THE FIELD OF TECHNICAL SCIENCES ON THE EXAMPLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	153
Frac Matgorzata	INTERPERSONAL RELATIONS IN THE EMPLOYEE TEAM.....	159
Khomych Lidia	TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL: VECTORS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	168
Shakun Nataliia, Butsyk Ihor	CONTENT AND ESSENCE OF VOCATIONAL GUIDANCE COMPETENCE OF TEACHERS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	177
Diadchenko Olena	DIDACTIC ACCOMPANIMENT OF TEACHING BUSINESS ENGLISH TO FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS.....	188
Chapter III.		
ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE–PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH		
Harapko Vitaliia	MODERN SYSTEM OF ELECTRONIC ASSESSMENT OF EDUCATORS – TeSLA	197
Homelia Nina, Dankevych Vita, Shtapir Olga	HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION AT FUTURE PEDAGOGUES OF PROFESSIONAL TRAINING.....	203
Postryhach Nadiia	ACTIVITIES OF THE CONTINUING EDUCATION CENTERS IN TURKEY....	211
FOR AUTHORS		219

РОЗДІЛ I

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

УДК 378.7+374.7(4)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.10-20](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.10-20)

Бабушко Світлана Ростиславівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри туризму Національного університету фізичного виховання і спорту України

Babushko Svitlana – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Tourism Department at the National University of Ukraine on Physical Education and Sport

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8348-5936>
E-mail: babushko64sr@gmail.com

ГЕНДЕРНІСТЬ У НЕФОРМАЛЬНІЙ/ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ

Анотація. Вирішення проблеми гендерної рівності має велике значення в освіті дорослих, у тому числі неформальній та інформальній освіті. ЄС підтримує й активно сприяє гендерній рівності у різних сферах життєдіяльності, зокрема через неформальні та інформальні освітні практики для дорослих, як націлені на розбудову гендерно чутливого суспільства.

Метою статті є аналіз найкращих європейських практик зі створення гендерної чутливості й усунення гендерної упередженості в неформальній та інформальній освіті дорослих.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження. У статті уточнено сутність основних понять дослідження: «гендерна освіта», «гендерна просвіта» та визначено їх сутність в контексті неформальної/інформальної освіти дорослих. Основну увагу приділено висвітленню європейського досвіду формування гендерної чутливості через реалізацію освітніх ініціатив для чоловіків, на прикладі руху «Men's' Shed» (чоловічий сарай). Проаналізовано його сутність, етимологію; здійснено короткий ретроспективний екскурс у зародження та розвиток цього руху; визначено причини його популярності. Контент-аналіз веб-сайтів організації цього руху дозволив визначити його основні сутнісні характеристики (некомерційність, освітня спрямованість, можливість навчатися самому і навчати інших, обмін досвідом і знаннями) та класифікувати за тематикою їхньої діяльності (робочі, клінічні, рекреаційні, комунальні, віртуальні). Визначено їхню інтегруючу якість як сприяння активному життю чоловіків, забезпечення їх соціалізації, допомога місцевій

громаді. Узагальнюючи результати дослідження, було виокремлено типові риси чоловічих клубів як неформального освітнього простору: тематичну різносторонність, вікове різноманіття, відсутність навчання у традиційному його значенні, спільні практики, наставництво, суспільна і громадянська відповідальність та ін.

Ключові слова: гендерність; неформальна та інформальна освіта дорослих; європейські практики; освітні ініціативи; Men's Shed; чоловічі клуби.

Babushko Svitlana

GENDERNESS IN NON-FORMAL / INFORMAL ADULT EDUCATION: EUROPEAN PRACTICES

Abstract. Gender equality is one of the leading issues in adult education, including non-formal and informal education. The EU supports and actively promotes gender equality in various spheres of life, in particular through non-formal and informal adult learning practices aimed at building a gender-sensitive society.

The aim of the article is to analyze the best European practices for creating gender sensitivity to eliminate gender bias in non-formal and informal adult education. A complex of interrelated theoretical scientific methods was used to achieve this goal.

The article clarifies the essence of the main concepts of the research and defines their essence in the context of non-formal / informal adult education. When it comes to gender equality / inequality in education, the focus is always put on educational opportunities for women. The question of educational opportunities for the stronger sex is put aside to some extent. Therefore, the article focuses on the European experience in forming gender sensitivity through the implementation of educational initiatives for men on the example of «Men's Shed» movement. Its essence and etymology were analyzed; a brief retrospective analysis of its origin and development was made; the reasons for its popularity were identified. Thanks to the content analysis of the websites of this movement organizations, its main essential characteristics were determined (non-profitability, educational orientation, ability to learn and teach others, exchange of experience and knowledge) and their classification was made according to their performed activities (workshop, clinical, recreational, communal, virtual). Their integrative quality was defined as promoting the active life of men, ensuring their socialization, helping the local community. Summarizing the results of the study, the typical features of such men's clubs as informal educational space were singled out: thematic diversity, age, lack of training in its traditional meaning, common practices, mentoring, social and civic responsibility, etc.

Key words: gender; non-formal and informal adult education; European practices; educational initiatives; Men's Shed; men's clubs.

Постановка проблеми, її актуальність Гендер – як соціальний атрибут – визначає, що очікується, дозволяється та цінується в жінках або чоловіках в певному контексті і в часовому вимірі. Це означає, що в різних країнах існують відмінності та нерівноправності між жінками та чоловіками у їхніх правах, розподілі та виконанні обов'язків, доступі до ресурсів,

можливості прийняття рішень. Відтак, коли мова йде про гендерну рівноправність мається на увазі рівноправність і справедливість у розподілі благ та відповідальності між жінками і чоловіками, незалежність прав жінок і чоловіків, їх обов'язків, можливостей, шансів і результатів від їхньої статі (Марценюк, 2017).

Особливої значущості проблема гендерної рівності набуває в освіті. Застосування в освітньому процесі принципу гендерної збалансованості уможливорює побудову сучасного гендерного чутливого освітнього середовища, в якому усунуто статеву ієрархію, коли одна стать є головною, а інша – підлеглою. Від такої ієрархії страждають обидві сторони. Одні не можуть повністю реалізувати свій потенціал, а інші – змушені все життя доводити свій статус.

Гендерна чутливість стає вагомим інструментом і в освіті дорослих. Причому гендерне питання в освіті дорослих – це більше, ніж спроба покращити цільові програми для чоловіків і жінок. Забезпечення рівних освітніх прав для чоловіків і жінок в освіті дорослих дає змогу отримати не лише більше можливостей взяти участь у цих програмах, але й більшу ймовірність отримати максимальну користь від свого досвіду. Більш того, гендер продовжує залишатися однією з базових категорій, що використовуються людьми для розуміння і пояснення соціального світу, сприйняття та оцінювання себе з позицій своєї соціальної ролі: як учня, виконавця ролі матері чи батька, політичного лідера, громадянина, фахівця (Enderpohls-Ulpe, 2012).

Рівність жінок і чоловіків – ключова цінність Євросоюзу, що відображена в численних європейських документах та угодах. Наприклад, у Стратегії Ради Європи з питань гендерної рівності на 2018–2023 рр. основну увагу зосереджено на шести стратегічних напрямках: 1) запобігання гендерним стереотипам та сексизму й боротьба з такими явищами; 2) запобігання та боротьба з насильством щодо жінок і домашнім насильством; 3) забезпечення рівного доступу жінок до правосуддя; 4) досягнення збалансованої участі жінок і чоловіків у процесі прийняття політичних та суспільних рішень; 5) захист прав жінок-мігрантів, жінок-біженців та жінок-шукачів притулку; 6) реалізація стратегії досягнення гендерної рівності в усіх політиках та заходах (Стратегія, 2018).

ЄС активно сприяє гендерній рівності в таких сферах, як рівна оплата, баланс між роботою та особистим життям, здоров'я та безпека на роботі, соціальне забезпечення, доступ до товарів і послуг, а також захист від торгівлі людьми на гендерній основі. ЄС також підтримує політику гендерної рівності в наукових дослідженнях, освіті та інноваціях. Так, в Горизонті-2020 це питання було наскрізним і темою спеціальної робочої програми «Наука з суспільством і для суспільства», яка фінансувала конкретні ініціативи на підтримку стратегії ЄС щодо гендерної рівності.

В освітніх програмах для дорослих існує багато тем, які недоступні то для чоловіків, то для жінок, що може стати джерелом нерівності (Flinders, et al, 1986). Іншими словами, те, що не вивчається може бути важливим для дорослих, а те, що ефективно викладають, може не бути

нейтральним для них. Жінки і чоловіки мають різні потреби та очікування від навчання, тому гендерний підхід до освіти дорослих набуває актуальності.

Не є секретом, що жінки беруть доволі активну участь у неформальній освіті у країнах Європи. За результатами досліджень, вони – активніші за чоловіків і частіше беруть участь в різноманітних освітніх програмах. Однак, попри їх активну участь у неформальній освіті, багатьом з них не вистачає фундаментальних знань чи практичного розуміння різних фінансових і політичних питань. І без забезпечення доступу жінок до цих сфер навчання, прогалини можуть так і залишитися незаповненими.

Щодо чоловіків, однією з причин їх неактивності у неформальній освіті дорослих є невелика кількість освітніх програм, які зацікавили б саме їх. Крім того, чоловіки схильні вважати програми неформальної освіти розважальними, а відтак більш цікавими для жінок.

Зважаючи на викладене, **метою статті** є аналіз найкращих європейських практик зі створення гендерної чутливості й усунення гендерної упередженості в неформальній та інформальній освіті дорослих.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів, що доповнювали один одного у процесі здійснення дослідження. Оскільки стаття має оглядово-теоретичний характер, доміантними стали загальнонаукові теоретичні методи: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення та систематизація, які використовувалися для опрацювання джерельної бази з проблеми гендерності в освіті дорослих, опису освітніх ініціатив у неформальній та інформальній освіті, класифікації видів чоловічих клубів за їх тематичною спрямованістю, формулювання висновків. Використання конкретно-наукових методів дало змогу з'ясувати стан дослідженості проблеми (пошуково-бібліографічний метод), уточнити сутність базових понять «гендерна освіта», «гендерна просвіта» та виокремити сутнісні ознаки гендерності в освіті дорослих (термінологічний метод); пошук, вивчення та аналіз веб-сайтів національних та загальноєвропейських організацій та асоціацій, які реалізують і популяризують освітню ініціативу «Mens' Shed» у неформальній та інформальній освіті дорослих в країнах Євросоюзу (контент-аналіз); виокремлення сутнісних ознак і типових рис зазначеної освітньої програми (системно-структурний метод).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У вітчизняному науковому дискурсі відсутні публікації з питань гендерної освіти у неформальній та інформальній освіті дорослих. Чисельні наявні публікації (підручники, посібники, методичні рекомендації, монографії, статті) присвячено питанням теорії гендерної освіти (О. Петренко; Т. Дороніна; О. Луценко; О. Марущенко, В. Ковтун); вивченню зарубіжного досвіду (В. Кравець і С. Кравець, О. Слободянюк); гендерності на рівні дошкільної освіти (О. Кікінежді, Т. Говорун, О. Міщенко, Н. Будій), повної середньої (О. Марущенко, О. Плахотнік, І. Бойко, Н. Деркач;) та вищої школи (Н. Світайло, Ю. Савельєва, О. Давліканова; І. Когут); наявності в освітньому середовищі гендерних проблем та способів їх подолання

(Ю. Малала; І. Головащенко; О. Остапчук). Частково можна вважати, що розгляд гендерних питань в управлінні персоналом (Д. Сагіна; Т. Марценюк) має відношення до неформальної освіти дорослих. Проте ці питання переважно стосуються менеджменту, а не освіти.

Визначимо ступінь дослідженості проблеми гендерності в неформальній освіті дорослих в зарубіжному науковому просторі. Гендерні питання в освіті дорослих досліджувалися і досить різносторонне висвітлено у колективній монографії американських науковців «Гендерний вплив на освіту дорослих» (Gender impact, 2011). Зокрема з точки зору впливу гендерності на освіту дорослих в монографії розглядалися такі питання, як:

- роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дорослих, у тому числі й дистанційному та аудиторному навчанні;
- традиційне навчання онлайн у порівнянні з андрагогічним підходом;
- роль учителя дорослих у формуванні освітньої траєкторії дорослого учня навчатися упродовж життя;
- теорії освіти дорослих та їх застосування в онлайн навчанні;
- кейси з розвитку цифрової та крос-культурної компетентностей дорослих.

У серії публікацій «She figures» (у перекладі з англ. – «вона фігурує») надається низка показників гендерної рівності в наукових дослідженнях та інноваціях на загальноєвропейському рівні. Мета цієї серії – дати огляд ситуації з гендерною рівністю в Європейських країнах, використовуючи широкий спектр показників для вивчення впливу та ефективності політики, що впроваджується в науці. Так, нині ЄС майже досягнув гендерного балансу серед здобувачів ступеня PhD. На загальноєвропейському рівні у 2016 р. здобувачів жіночої статі було 47,9%. Разом з тим, лише у 2/3 країн членів ЄС частка жінок варіюється між 45 % і 55 %. Отже, в решті країн спостерігається значний дисбаланс. Статистичні дані публікації свідчать, що частка жінок з науковим ступенем різниться і в залежності від сфери діяльності. В освіті баланс зміщено в сторону жінок (68%), однак в інших галузях – ситуація протилежна. В інженерній справі, будівництві та виробництві частка жінок становить 29%, в інформаційно-комунікаційних технологіях всього –21% (She figures, 2019).

Привертає увагу наукова праця польської та португальської дослідниць Дж. Остроух-Камінської (J. Ostrouch-Kamińska) та К. Вієйри (C. Vieira) «Гендерно чутлива освіта дорослих: критична перспектива»), в якій проаналізовано взаємозв'язок між гендером та освітою дорослих. Аналіз здійснено з позицій двох підходів: навчання дорослих в закладах освіти та в освіті упродовж життя, як перманентного процесу, що має місце і в освітніх закладах, і за їх межами. Другий підхід, дослідниці не називають неформальною освітою, лише акцентують увагу на тому, що він відбувається в усіх просторах і контекстах, де щоденний життєвий досвід ціниться рівнозначно професійним знанням, а інколи навіть більше (Ostrouch-Kamińska, Vieira, 2016, с. 40).

Отже, питання гендерності в освіті дорослих є предметом дослідження у зарубіжному науковому дискурсі. Однак, дотримання рівних прав жінок і чоловіків саме у неформальній освіті дорослих, пошук та впровадження справедливих засобів навчання та викладання, які могли б розширити можливості дорослих жіночої та чоловічої статі поки що залишаються за межами наукових інтересів.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи освіту дорослих і питання гендерної рівності, варто, насамперед, розмежувати поняття «гендерної освіти» та «гендерної просвіти».

Під гендерною освітою розуміють освіту, яка сприяє формуванню гендерної рівності та подоланню негативних гендерних стереотипів (Желіба, 2019, с. 128). Вона не обов'язково виражається в окремих конкретних освітніх програмах, навчальних дисциплінах чи курсах, а є частиною ідеології освіти. Натомість, «гендерна просвіта» є ширшим поняттям за «гендерну освіту», оскільки включає в себе різноманітні навчально-виховні заходи у закладах формальної освіти та заходи, акції і програми в різних владних, професійних і громадських середовищах. Її мета полягає у створенні належних умов для формування суспільної свідомості, вільної від ґендерних упереджень і стереотипів, відповідальної за міжособистісні взаємини в соціумі. В контексті неформальної освіти дорослих, на наше переконання, мова має йти саме про «гендерну просвіту». Адаптуючи завдання гендерної просвіти, що були визначені О. Желібою (Желіба, 2019, с. 127-133), до контексту неформальної та інформальної освіти дорослих, визначимо їх сутність, як таку що полягає:

- у засвоєнні системи знань про стать і ґендер, тобто набутті гендерної освіти;
- у набутті громадянами гендерних цінностей, як системи уявлень про рівність статей та важливості створення рівних умов для їхньої самореалізації;
- у розвитку ґендерної чутливості та чуйності, як здатності особистості розуміти особливості ґендерного виміру життя і діяльності суспільства;
- у розвитку навичок громадян сприяння і підтримки зі створення комфортного середовища для представників обох статей;
- у набутті ґендерної грамотності, як оволодінні правилами ефективної взаємодії між представниками та представницями різних і тотожних ґендерів у суспільстві;
- у розвитку гендерної компетентності як сукупності знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень, що дають змогу людині ефективно впроваджувати принцип рівних можливостей обох статей в усі сфери життєдіяльності суспільства;
- у здатності помічати ситуації ґендерної нерівності та протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам; самим не створювати ситуації ґендерної нерівності в міжособистісній взаємодії та життєдіяльності суспільства.

Освітні програми для дорослих, як і для молодших поколінь, не

повинні фокусуватися на деяких специфічних питаннях у певних галузях знань, що більше стосуються чоловіків чи жінок, адже це завадить їм отримати рівні можливості для кар'єрного зростання. Загалом, такий підхід можна вважати навіть безвідповідальним. Наприклад, за даними дослідження Європейської комісії, з 1000 випускників закладів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей лише 29 жінок. У кінцевому підсумку, лише четверо працюють за професіями, пов'язаними з інформаційно-комунікаційними технологіями (She figures, 2019). Ситуація в загальній зайнятості також не дуже втішна. Відсоток працюючих жінок значно нижчий за відсоток чоловіків. Аналогічна ситуація із жінками, які здобули вищу освіту. У 2017 р. у 28 країнах ЄС частка безробітних чоловіків з вищою освітою становила всього 2,9%, в той час, як для жінок – 3,9% (She figures, 2019).

Ефективним інструментом у осягненні гендерної рівності можуть стати можливості неформальної та інформальної освіти дорослих. Деякі практики є доволі успішними. Наведемо приклади таких європейських освітніх програм та ініціатив, спрямованих на створення гендерно чутливого середовища.

Прикметно, що, коли мова йде про гендерну рівність/нерівність в освіті, основна увага приділяється освітнім можливостям для жінок. Питання освітніх можливостей для сильної статі залишається до деякої міри осторонь. Тому у своєму дослідженні проаналізуємо освітні можливості європейської неформальної/інформальної освіти саме для чоловіків.

Навчання чоловіків за межами освітніх закладів є проблематичним, якщо цей процес називається навчанням. На думку науковців, якщо не використовувати термін «навчання», а трансформувати його у діяльність, притаманну чоловікам, у процесі якої чоловіки почувуються «як вдома», «ніби в себе в сараї, займаючись чисто чоловічою справою», то така неформальна/інформальна освіта дорослих чоловіків буде результативною (Golding, 2016, с. 173). І таку форму неформального/інформального навчання для чоловіків було знайдено. Її назвали рухом «Men's Shed» (у перекладі з англійської – чоловічий сарай).

Зауважимо, що цей рух походить з Австралії, де він зародився у 1993 р. зі створенням перших організацій для літніх чоловіків. Це був своєрідний «чоловічий клуб» – простір, де чоловіки займалися ремонтом речей, даючи їм друге життя (наприклад, ремонт газонокосарки, перетяжка меблів тощо), обмінювалися власним досвідом, ставали наставниками для новачків і приносили користь місцевій громаді. Так, в Австралії у 2005 р. налічувалося біля 20 клубів для чоловіків. Однак завдяки надзвичайній популярності соціальних клубів, їх почали створювати в усьому світі. У 2015 р. їх кількість становила вже 1416 (Golding, 2016, с. 174).

Причина їх популярності криється у психології людини. За твердженням психологів, для повноцінного відпочинку і відновлення нервової системи людині необхідно деякий час побути наодинці. Для жінок часто таке місце – кухня, де вона є господинею і вважає її своєю територією. Для чоловіків такою особистою територією, де він сам

встановлює свої порядки і де він почувається максимально комфортно, є сарай, майстерня, гараж.

Рух «Men's Shed» набув популярності і в Європі, де створено навіть національні асоціації – в Ірландії, Великій Британії, Голландії, Швеції, Фінляндії, Іспанії та інших країнах. Звичайно, рух змінюється, розширив свої можливості і функції. Гаслом «чоловічих сараїв» став вислів «Пліч-о-пліч», скорочений варіант від «чоловіки не розмовляють віч-на-віч, а говорять пліч-о-пліч» (European Men's Shed, 2021).

Нині для потреб чоловіків-учасників створено загальноєвропейський сайт, куди можна вільно зайти й ознайомитися з місією, цілями, ресурсами цього руху. Крім того, кожна асоціація має власну веб-сторінку, де розміщує інформацію про різні заходи і можливості розвитку для чоловіків. У Великій Британії, наприклад, цей громадський рух навіть став освітнім проектом національного рівня, в якому задіяні літні чоловіки.

Такі чоловічі клуби є некомерційними місцевими організаціями, які забезпечують можливість зайнятися ремеслом, а також соціально взаємодіяти. Цей освітній рух сприймається як дружнє та привітне місце зустрічей, де чоловіки збираються разом і проводять різноманітні взаємно узгоджені заходи. Men's Sheds відкриті для всіх чоловіків, незалежно від віку, походження чи здібностей. Це місце, де чоловіки можуть поділитися своїми навичками та знаннями з іншими, навчитися новим навичкам або оновити свої старі навички. Серед цілей, що стоять перед Men's Sheds – зміцнення здоров'я та благополуччя чоловіків-учасників та внесок у їх місцеві спільноти. Їхній освітній потенціал – величезний. В науці навіть з'явився новий термін «шедагогіка» (від англійського – shed і pedagogy), введений Б. Голдінгом (B. Golding) для позначення нової моделі інформального навчання чоловіків, в рамках якого кожен учасник одночасно є і вчителем, і учнем.

Однак, такі клуби використовуються у місцевих громадах не лише для соціальної взаємодії, навчання через наставництво, а також для проведення досліджень з вивчення здоров'я та соціальних потреб чоловіків. За їх спрямованістю розрізняють такі типи «чоловічих сараїв»: робочі, клінічні, рекреаційні та комунальні. Кожен має свої відмітні риси. Так, призначення робочих сараїв – розвивати та удосконалювати навички фізичної і технічної праці чоловіків у сфері будівництва, ремонту, реставрації речей та інструментів. Мета клінічних і комунальних сараїв – надавати допомогу чоловічій спільноті у соціальній взаємодії, обговоренні питань здоров'я та добробуту. Рекреаційні сараї покликані забезпечувати можливості для рекреації чоловіків, проведення дозвілля у чоловічій компанії за грою в теніс, гольф, крикет та ін.

Усі види сараїв об'єднує загальна мета – сприяти активному життю чоловіків, забезпечувати їх соціалізацію, допомагати місцевій громаді. Завдяки стрімкому входженню цифрових технологій у всі сфери життя, чоловічі сараї також впроваджують їх у свою діяльність. Окрім створення сайтів і використання соціальних мереж для спілкування учасників, з'явилися в інтернет-просторі і «віртуальні чоловічі сараї». Їх завдання

полягає у забезпеченні можливості роботи в інтернеті, спілкування, навчання, наставництва і наукових досліджень. Наприклад, успішно функціонує міжнародний віртуальний сарай для ветеранів. До його складу входять поліцейські, пожежники, фельдшери, рятувальники, військові, які постраждали чи втратили працездатність.

Аналіз діяльності чоловічих клубів на предмет їх освітнього потенціалу дозволив виокремити їх типові риси:

- тематичну різносторонність (тут заохочують до наставництва та обміну навичками з організації дозвілля, торгівлі, ремесла, охорони здоров'я та безпеки);

- вікове різноманіття (якщо спочатку чоловічі сараї створювалися для літніх чоловіків, то нині їх учасниками можуть бути молоді чоловіки та середнього віку);

- відсутність навчання у його традиційному значенні, вчителів та оцінювання набутих знань, умінь і навичок (що створює відчуття психологічного комфорту, перебування на своїй території, відповідає потребам чоловіків у неформальному та інформальному навчанні);

- набуття нових знань і вмінь через спільні практики як рівноправних учасників діяльності (чоловіки розробляють, створюють і діляться тим, що знають і вміють робити, не наголошуючи на тому, чого не можуть або не знають);

- підкреслення цінності кожного члена клубу, його знань, досвіду (тут кожен може бути не лише учнем, але й учителем, який володіє цінним багажем знань і вмінь);

- відсутність необхідності доводити свою успішність як громадянина, фахівця, чоловіка, батька, особистості (чоловіки соціально взаємодіють на рівних правах як партнери);

- суспільна і громадянська відповідальність (навчаючи і навчаючись через обмін набутим досвідом, чоловіки приносять матеріальну і нематеріальну користь своїй громаді, краю, країні);

- критично важлива роль наставництва (чоловічі сараї є позитивним прикладом наслідування для інших чоловіків, зокрема для молоді).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, однією з кращих європейських практик зі створення гендерної чутливості й усунення гендерної упередженості в неформальній та інформальній освіті дорослих, зокрема для дорослих чоловіків усіх вікових категорій, є ініціатива Men's Shed, яка має великий освітній потенціал та успішно втілюється в життя. Ініціатива потребує ретельного вивчення, аналізу, виокремлення основних характеристик, порівняння національних проєктів і визначення їх особливостей. Також перспективними можуть стати емпіричні дослідження ефективності використання цієї ініціативи в неформальній/інформальній освіті дорослих для чоловіків.

Крім того, *перспективами подальших наукових розвідок* може стати дослідження освітніх можливостей неформальної та інформальної освіти для дорослих жінок, аналіз кращих практик зарубіжного та вітчизняного досвіду з розбудови гендерно чутливого освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Желіба, О. В. (2019). Освіта і ґендер: навч.-метод. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Марценюк, Т. (2017). Ґендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ: Основи.
- Стратегія ґендерної рівності Ради Європи на 2018–2023 роки. (2018). 59. URL: <https://cutt.ly/6fmlWrn>
- Endepohls-Ulpe, M. (2012). Are males disadvantaged in the educational system? In search of the 'boy problem' in adult education. In J. Ostrouch-Kaminska, Ch. Fontanini, & Sh. Gaynard (Eds.). Considering gender in adult learning and in academia: (In)visible act. 53-64. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- European Men's Shed: official site. (2021). URL: <http://menssheds.eu/>
- Flinders, D., Nodding, N., Thornton, S. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. Curriculum Inquiry. 16(1), 33-42. DOI: 10.1080/03626784.1986.11075989
- Gender impact on adult education. (2011). ed. by S. Wang. Long Beach, USA: California State University, 1150. DOI: 10.4018/978-1-61692-906-0.ch023
- Golding, B. (2016). Critical reflection ns on the role of the Men's Shed movement in changing perceptions about learning by older men in community setting. Contemporary Issues and Perspectives on Gender research in Adult Education. ed. by M. Maksimović, J. Ostrouch-Kamińska, K. Popović, A. Bulajić. Belgrade: ESREA, 173-187. URL: <https://cutt.ly/DRLtJqM>
- Ostrouch-Kamińska, J., Vieira, C. (2016). Gender sensitive adult education: critical perspective. Revista Portuguesa de Pedagogia. 50-1, 37-55. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2
- She figures 2018. (2019). Directorate-General for Research and Innovation. European Commission. 216. URL: <https://cutt.ly/BRLyIUy>

References (translated and transliterated)

- Zheliba, O. V. (2019). Osvita i gender: navch.-metod. posib [Education and gender]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
- Martseniuk, T. (2017). Hender dlia vsikh. Vykylyk stereotypam. [Gender for all. Challenge to stereotypes]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
- Stratehiia ґendernoi rивnosti Rady Yevropy na 2018–2023 roky. 2018. [Strategies of gender equality of European Council for 2018-2023]. 59. URL: <https://cutt.ly/6fmlWrn> [in Ukrainian].
- Endepohls-Ulpe, M. (2012). Are males disadvantaged in the educational system? In search of the 'boy problem' in adult education. In J. Ostrouch-Kaminska, Ch. Fontanini, & Sh. Gaynard (Eds.). Considering gender in adult learning and in academia: (In)visible act. 53-64. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej [in English].
- European Men's Shed: official site. (2021). URL: <http://menssheds.eu/> [in English].
- Flinders, D., Nodding, N., Thornton, S. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. Curriculum Inquiry. 16(1), 33-42. DOI: 10.1080/03626784.1986.11075989 [in English].
- Gender impact on adult education. (2011). ed. by S. Wang. Long Beach, USA: California State University. 1150. DOI: 10.4018/978-1-61692-906-0.ch023 [in English].
- Golding, B. (2016). Critical reflection ns on the role of the Men's Shed movement in

- changing perceptions about learning by older men in community setting. Contemporary Issues and Perspectives on Gender research in Adult Education. ed. by M. Maksimović, J. Ostrouch-Kamińska, K. Popović, A. Bulajić. Belgrade: ESREA, 173-187. URL: <https://cutt.ly/DRLtJqM> [in English].
- Ostrouch-Kamińska, J., Vieira, C. (2016). Gender sensitive adult education: critical perspective. Revista Portuguesa de Pedagogia. 50-1, 37-55. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2 [in English].
- She figures 2018. (2019). Directorate-General for Research and Innovation. European Commission. 216. URL: <https://cutt.ly/BRLyUy> [in English].

УДК 374.7:378.1

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.20-30](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.20-30)

Василенко Олена Вікторівна –
кандидат педагогічних наук,
доцент, професор кафедри
правничої лінгвістики
Національної академії
внутрішніх справ

Vasylenko Olena – Candidate of
Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Professor of the Legal
linguistics Department of the
National Academy of Internal
Affairs

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6364-7317>

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРІ

Анотація. Оглядова стаття присвячена проблемі дослідження й аналізу стану і розвитку навчання та освіти дорослих (НОД) в світі, які здійснюються міжнародними організаціями, зокрема з допомогою Всесвітнього моніторингу розвитку навчання та освіти дорослих, що проводиться Інститутом навчання впродовж життя ЮНЕСКО. Розглянуто сфери і напрями, які вивчаються у глобальному масштабі, та яким чином зібраний позитивний досвід країн-членів ЮНЕСКО сприятиме подальшому прогресу навчання та освіти дорослих. Рішення регулярно збирати і надавати змістовні інформаційні та аналітичні ресурси щодо розвитку навчання та освіти дорослих, приділяючи особливу увагу проблемі участі в їх окремих видах, було затверджено у «Беленських рамках дій», прийнятих державами-членами ЮНЕСКО у 2009 р. На основі поданих країнами звітів досліджуються наявні моделі участі, приклади ефективних і неефективних практик у підвищенні рівня загальної участі в НОД і, зокрема, в охопленні найбільш вразливих і малозабезпечених груп населення. Результати дослідження стану НОД на глобальному рівні відображені у серії «Всесвітніх доповідей про навчання та освіту дорослих».

Показано, що глобальний моніторинг є інструментом підведення підсумків поточних змін і аналізу даних, що відображають прогрес, досягнутий в навчанні та освіті дорослих у п'яти сферах: політика;

управління; фінансування; якість; участь, інклюзивність і рівність. Наголошується, що при тому, що НОД може сприяти сталому розвитку, більш здоровому суспільству, кращому працевлаштуванню та більш активній громадянській позиції, аналіз даних моніторингу свідчить про нерівномірність участі та відсутність адекватного прогресу у цій сфері, недостатність фінансування, а також недостатність використання потенціалу навчання та освіти дорослих. Всесвітній моніторинг стану навчання та освіти дорослих покликаний привернути увагу всіх країн до важливості мобілізації зусиль і ресурсів для розвитку цієї сфери, що, в свою чергу, дозволить реалізувати 17 Цілей сталого розвитку тисячоліття.

Ключові слова: навчання та освіта дорослих; всесвітній моніторинг; Всесвітня доповідь про навчання і освіту дорослих; Інститут навчання впродовж життя ЮНЕСКО.

Vasylenko Olena

MONITORING OF ADULT LEARNING AND EDUCATION DEVELOPMENT IN THE GLOBAL DIMENSION

Abstract. *The review article is devoted to the problem of research and analysis of the state and development of adult learning and education (ALE) in the world that are conducted by international organizations, namely the Global Monitoring of Adult Learning and Education by the UNESCO Institute for Lifelong Learning. The areas and directions of monitoring that are being studied on a global level are considered in the article, and how the positive experience of the UNESCO member countries will contribute to further progress in the adult learning and education. The decision to regularly collect and provide essential information and analytical resources on the development of adult learning and education, focusing on the issues of participation in individual species, was approved in the "Belen Framework for Action" adopted by the UNESCO member states in 2009. On the basis of country reports there are explored the existing models of participation, examples of effective and ineffective practices in increasing overall participation in ALE, and, in particular, in reaching the most vulnerable and low-income groups. The results of the study of the ALE state at the global level are reflected in the series of "Global Reports on Adult Learning and Education".*

It has been shown that the global monitoring is a tool for summarizing current changes and analyzing data that reflect the progress made in adult learning and education in five areas: policy; management; financing; quality; participation, inclusiveness and equality. While ALE can contribute to sustainable development, a healthier society, better employment and a more active citizenship, the analysis of monitoring data shows inequality of participation and lack of adequate progress in this sphere, lack of funding and lack of capacity for adult learning and education. The global monitoring of the state of adult learning and education is designed to draw the attention of all countries to the importance of mobilizing efforts and resources for the development of this field, which, in turn, will help to achieve the 17 Millennium Development Goals.

Key words: *adult learning and education; global monitoring; Global Report on Adult Learning and Education; UNESCO Institute for Lifelong Learning.*

Постановка проблеми, її актуальність. Навчання та освіта дорослих (НОД) відіграють ключову роль у вирішенні складних завдань, які постають перед суспільством початку XXI ст. Навчання та освіта дорослих дозволяють людям набувати необхідних знань, можливостей, навичок, якостей та ціннісних установок для того, щоб здійснювати і розвивати свої права, управляти своїм життям і розвитком. Ця сфера освіти також є необхідною для досягнення справедливості та інклюзивності, зменшення масштабів бідності, створення справедливих, терпимих і стійких суспільств, заснованих на грамотності. Головна мета НОД полягає в тому, щоб надавати людям необхідні навички з метою здійснення і реалізації їх прав і контролю над своєю долею. Саме такі підходи були відображені в «Беленських рамках дій», прийнятих на шостій Міжнародній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих CONFINTEA VI в грудні 2009 р., і були підтримані 144 країнами-членами ЮНЕСКО (UIL, 2010).

Вже у 2015 р. було розроблено й прийнято ООН «Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» та його 17 Цілей сталого розвитку, які ще називають Глобальними цілями, або Цілями розвитку тисячоліття (UN, 2015). У Четвертій Цілі сталого розвитку, присвяченій розвитку освіти, визнано і задекларовано, що освіта є одним з основних прав людини, найціннішим суспільним благом і незамінним інструментом в побудові мирних, стійких і рівноправних суспільств. Оскільки світ змінюється кардинально і швидко, дорослі, які не адаптуються і не підвищують свою кваліфікацію, «залишаться осторонь» (UIS, 2018).

На основі Цілей сталого розвитку тисячоліття, міжнародною спільнотою було прийнято низку глобальних документів, у яких навчання та освіта дорослих відводиться особлива роль у сприянні загальному прогресу. Це такі документи, як «Порядок денний в галузі сталого розвитку на період до 2030 року», «Рамкова програма дій Освіта 2030», «Рамкова програма дій щодо здійснення Цілі в галузі сталого розвитку 4», «Інчхонська декларація. Освіта 2030» під назвою «Забезпечення всеохватної й якісної освіти і заохочення можливості навчання протягом усього життя для всіх» та ін.

Також у «Беленських рамках дій» було зафіксовано зобов'язання держав-членів регулярно збирати і надавати інформацію про успіх, досягнутий цими країнами у виконанні зобов'язань щодо Цілей сталого розвитку, та глобального розвитку НОД з позиції навчання впродовж життя (UIL, 2009). Таким чином, ЮНЕСКО всіляко сприяло проведенню регулярного моніторингу розвитку НОД в світі, а також всесвітньому діалогу і діяльності в сфері НОД, дозволяючи усім державам розглядати, ділитися, порівнювати і розвивати свої підходи в цьому напрямі.

ЮНЕСКО закликало всі країни забезпечити змістовні інформаційні та аналітичні ресурси, приділяючи особливу увагу проблемам участі в окремих видах НОД, а також незалученості до навчання. Це дозволить обґрунтувати висновки щодо розвитку НОД та можливостей людей брати в них участь, аналізувати переваги навчання для економіки, соціальної сфери, здоров'я і добробуту. Регулярний моніторинг та аналіз фактичних

даних країн про участь в НОД сприятиме перегляду політики в цій сфері та інвестуванню в її довгострокове і постійне забезпечення, доступне для всіх учнів, а також дозволить систематично підтримувати попит на освітні послуги з боку тих, хто в минулому був позбавлений можливості навчання. На основі поданих країнами звітів можливо буде дослідити існуючі моделі участі, приклади ефективних і неефективних практик у підвищенні рівня загальної участі в НОД і, зокрема, в охопленні найбільш вразливих і малозабезпечених груп населення з метою розвитку системи НОД для всіх.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У перші десятиріччя ХХІ століття проблеми навчання і освіти дорослих продовжують активно розроблятися зарубіжними й українськими дослідниками, а також в численних документах ЮНЕСКО. Значний внесок у розробку теоретичних основ навчання та освіти дорослих зробили А. Тоуг, Д. Аспін, П. Джарвіс, С. Мерріам, Р. Каффарелла, Р. Дейв, Дж. Лівінгстон, С. Змейов, М. Громкова, І. Колесникова та ін. Українськими науковцями також вивчаються різні аспекти освіти дорослих. Теорія і практика освіти дорослих досліджується в працях О. Аніщенко, С. Архіпової, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко та ін. Порівняльно-педагогічні дослідження Н. Авшенюк, О. Баніт, С. Бабушко, Н. Бідюк, Н. Пазюри дозволили проаналізувати досвід розвитку НОД зарубіжних країн, що важливо для становлення вітчизняної андрагогічної науки та її практичного застосування. Слід звернути увагу на засадничі праці Л. Лук'янової, присвячені розробці української «Концепції освіти дорослих» та андрагогічної моделі навчання, в яких обґрунтовано актуальність і важливість розвитку навчання та освіти дорослих в Україні, зумовлених динамікою соціального й науково-технічного прогресу в умовах інформаційно-технологічного суспільства (Лук'янова, 2009; Лук'янова, 2015; Лук'янова 2019).

Метою даної статті є дослідити і проаналізувати, яким чином здійснюється всесвітній моніторинг розвитку навчання та освіти дорослих з боку міжнародних організацій, які саме сфери і напрями вивчаються у глобальному масштабі, та яким чином зібраний позитивний досвід країн-членів ЮНЕСКО сприятиме подальшому прогресу НОД в Україні та світі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед завдань, поставлених перед всіма країнами-членами ЮНЕСКО і сформульованих в «Беленських рамках дій», основними є використання «широких можливостей освіти дорослих в інтересах благополучного майбутнього», і в цьому контексті приділення підвищеної уваги залученості до НОД (UIL, 2009).

Для реалізації визначених планів ЮНЕСКО було прийнято рішення регулярно проводити дослідження стану НОД на глобальному рівні, результати якого відображені в серії «Всесвітніх доповідей про навчання і освіти дорослих» (ВДНОД). Цей документ становить собою інструмент моніторингу, створений для відстеження ходу здійснення «Беленських рамок дій». Дане дослідження складається з низки напрямів, розроблених

в під керівництвом Інституту навчання впродовж життя ЮНЕСКО (ІЮНВЖ) у співпраці з Інститутом статистики ЮНЕСКО, а також за участю експертів і незалежних партнерів (UIL, 2009).

З моменту прийняття БРД було проведено моніторинг і опубліковано чотири «Всесвітні доповіді про навчання і освіту дорослих»: у 2009 р. зібрано дані на основі 129 національних доповідей (UIL, 2009), у 2012 р. Друга всесвітня доповідь містила аналіз даних, поданих 144 країнами-членами ЮНЕСКО, у 2016 р. вийшла Третя всесвітня доповідь, розроблена на основі даних опитування та звітів із 139 країн світу, зокрема й України (UIL, 2016). Четверта ВДНОВ у 2019 р. була заснована на даних опитувань, представлених 159 країнами (UIL, 2019).

У прийнятих ЮНЕСКО «Рекомендаціях про навчання і освіту дорослих» у 2015 р. було викладено ті принципи і цілі навчання та освіти дорослих, конкретні шляхи, за допомогою яких країни можуть досягти успіху, і на які мають спрямувати зусилля. В рамках цих рекомендацій визначені три ключові напрями, важливі для НОД, що мають відобразитись у «Всесвітніх доповідях про навчання і освіту дорослих», а саме :

- грамотність та базові навички;
- неперервна освіта та професійний розвиток;
- ліберальна, загальнодоступна і громадянська освіта (UNESCO, 2015).

У кожній доповіді, представлений країнами, міститься огляд останніх даних і відомостей щодо НОД, розглядається передова практика і зобов'язання держав-учасниць щодо вдосконалення НОД із зазначених напрямів. Збираючи та аналізуючи національні доповіді з НОД на основі структурованого опитувальника, держави-учасниці оцінюють свої національні системи та аналізують прогрес у кожній з сфер, визначених у «Беленських рамках дій». Крім того, моніторинг і публікація доповідей супроводжуються низкою заходів, на яких обговорюються отримані результати з різними партнерами. Таким чином, регулярні «Всесвітні доповіді про навчання і освіту дорослих» сприяють самоаналізу, діалогу і взаємному навчанню щодо оцінки НОД і вдосконалення освітньої політики і практики.

Під час проведення моніторингу особлива увага приділяється інформації про моделі нерівності щодо участі деяких груп населення в суспільному житті по всьому світу, зокрема, жінок, етнічних меншин, мігрантів, біженців, людей похилого віку, низькокваліфікованих фахівців, дорослих з обмеженими можливостями і людей, що живуть у віддалених і сільських регіонах. (UIL, 2019). Кінцева мета Всесвітнього моніторингу НОД, що проводиться Інститутом навчання впродовж життя ЮНЕСКО, полягає в підвищенні обізнаності про НОД у всьому світі і пропаганді більш високого рівня зацікавленості з боку осіб, відповідальних за розробку освітньої політики.

В результаті проведеного моніторингу підводяться підсумки поточних змін і аналізу даних, що відображають прогрес, досягнутий в НОД в наступних п'яти сферах: 1) політика; 2) управління; 3) фінансування; 4) якість; 5) участь, інклюзивність і рівність (UIL, 2019).

Політика держави щодо НОД у цілому відображає наскільки серйозно держави ставляться до НОД, і якого прогресу вони спроможні

досягти. При цьому оцінюється прогрес країн по відношенню до таких напрямків політики, як: здійснення законодавства; розробка та реалізація політики; розробка індивідуальних і конкретних планів; залучення зацікавлених сторін; вдосконалення визнання, сертифікації та акредитації неформального і інформального навчання (UIL, 2010).

У ВДНОВ наголошується, що політика кожної держави має будуватися з визнання НОД правом, що надається з метою сприяння особистісному та соціальному розвитку учня незалежно від обставин, тобто, що НОД не повинні обумовлюватися рівнем доходу, місцем розташування, статтю, етнічною приналежністю або здібностями. П'ять основних принципів, на яких ґрунтується розробка політики щодо НОД у країнах-членах ЮНЕСКО передбачають, що НОД – це: складова прав людини на освіту; потенційний засіб досягнення рівності для незахищених груп; можливість безперервного навчання незалежно від його цілей; комплекс заходів у сфері навчання з використанням різних видів навчальної діяльності; довгостроковий підхід до досягнення намічених результатів.

Належне *управління НОД* сприяє здійсненню політики в галузі навчання і освіти дорослих таким чином, щоб вони були ефективними, прозорими, підзвітними і справедливими. Наявність представників всіх зацікавлених сторін і їх участь необхідні для того, щоб гарантувати задоволення потреб всіх учнів, зокрема найбільш вразливих. При цьому управління НОД визначається як реалізація політики, або «здатність уряду створювати і забезпечувати дотримання правил, а також надавати послуги» (UIL, 2019).

Доведено, що ефективне управління більш повно відповідає потребам усіх учнів і реалізується в таких категоріях, пов'язаних із управлінням, як :

- розширення участі зацікавлених сторін;
- розробка більш ефективних систем моніторингу та оцінки;
- зміцнення співробітництва з громадянським суспільством;
- поліпшення міжгалузевої координації;
- поліпшення міжвідомчого співробітництва;
- поліпшення міжнародного співробітництва;
- зміцнення ініціатив щодо нарощування потенціалу;
- децентралізація.

Фінансування НОД вважається ще однією важливою сферою для оцінки прогресу НОД кожної країни. В останній ВДНОД зазначено, що навчання та освіта дорослих є цінними інвестиціями, які приносять соціальний добробут, створюючи більш демократичні, мирні, інклюзивні, продуктивні, здорові і стійкі суспільства. Значні фінансові інвестиції мають найважливіше значення для забезпечення якісного надання можливостей для навчання дорослих. Надання на систематичній основі фінансової підтримки групам, що перебувають в несприятливому становищі, в рамках будь-якої політики і підходів в галузі освіти можуть включати програми, що надаються безкоштовно або субсидовані урядами, з використанням таких

стимулів для навчання, як стипендії, звільнення від плати за навчання і оплачувану навчальну відпустку (UIL, 2019).

Аналіз результатів Всесвітнього моніторингу доводить, що успішний розвиток навчання і освіти дорослих можливий за умови здійснення п'яти напрямів діяльності в сфері фінансування, а саме:

1. Прагнути інвестувати не менше 6% валового національного продукту в освіту в цілому, збільшуючи виділення коштів на НОД.

2. Розширювати ресурси державних департаментів для інтеграції стратегії НОД.

3. Забезпечити міжнародне фінансування програм поширення грамотності і освіти дорослих.

4. Залучати нові джерела фінансування, наприклад, з боку приватного сектора, НДО та громад, а також окремих осіб.

5. Приділяти першочергову увагу інвестиціям в безперервну освіту для жінок, сільського населення та осіб з обмеженими можливостями.

Проте, за даними досліджень Інституту навчання впродовж життя ЮНЕСКО, за останні 10 років витрати на НОД продовжували скорочуватися не тільки в країнах з низьким рівнем доходу, а й в країнах з середнім і високим рівнем доходу, що свідчить про поступове зменшення уваги до дорослих учнів з боку країн і урядів. 19 % країн повідомили про витрати менше 0,5 % свого бюджету на НОД і ще 14 % – про витрати менше 1 %, проте 19 % з 107 країн доповіли про те, що вони виділяють на цілі НОД більше 4% свого бюджету на освіту, серед них Німеччина, Зімбабве, Китай, Малайзія, Нова Зеландія, ОАЕ, Таїланд, Фінляндія, Ефіопія, Ямайка. Отже, як підтверджує проведений ІОНВЖ моніторинг, НОД, як і раніше, недофінансовуються. Така ситуація потребує рішучих змін, особливо з огляду на те, що в усьому світі налічується 781 млн дорослих, які не вміють читати або писати прості речення (UN, 2015).

Говорячи про *якість навчання та освіти дорослих*, що також є об'єктом Всесвітнього моніторингу, слід відмітити, що НОД має значення для учня лише за умови високоякісної освіти, і саме така освіта приносить користь як учню, так і суспільству в цілому. «Якість навчання і освіти є цілісною, багатоаспектною концепцією і вимагає постійної уваги і безперервного розвитку», – зазначено у «Беленських рамках дій» (UIL, 2010). Якість навчання дорослих вимагає наявності відповідного змісту і форм навчання, оцінки потреб, орієнтованих на учня, оволодіння численими компетенціями і знаннями, професіоналізму педагогів, збагачення навчального середовища та розширення прав і можливостей окремих осіб і громад.

Якісне забезпечення НОД є «цілісною, багатоаспектною концепцією і практикою», яка повинна регулярно відслідковуватися і оцінюватися з точки зору поліпшення (UIL, 2019). Якість вимагає відповідного змісту, реалізації та оцінки, з тим, щоб надання послуг сприяло розширенню прав і можливостей окремих осіб і громад, а саме, розробки критеріїв оцінки якості навчальних програм, навчальних матеріалів і методологій викладання, розробки методів оцінки результатів

навчання і покращення умов підготовки та працевлаштування педагогів, які працюють з дорослими.

Більш глибоко можливо визначити якість НОД, виходячи з чотирьох особливостей їх забезпечення в країні, а саме:

- методики викладання: педагогічні підходи, орієнтовані на учня, більш актуальні для надання освітніх послуг дорослим, ніж традиційні підходи;

- підготовка кадрів, умови зайнятості і професіоналізм: всі країни визнали важливість підготовки і постійного підвищення кваліфікації викладачів системи НОД;

- системи моніторингу, оцінки та управління якістю: без регулярної оцінки та аналізу якості надання НОД неможливо відстежувати ефективність і дієвість навчання дорослих;

- продовження досліджень з метою інформаційного забезпечення політики і практики: важливий обмін даними і результатами аналізу і, відповідно, знаннями і передовим досвідом в області НОД важливий з метою формування обґрунтованої політики (UIL, 2019).

На основі даних глобального моніторингу, у ВДНОД робиться висновок, що якість навчання і освіти дорослих вимагає не тільки реформ навчальних програм, а й постійної розробки навчальних матеріалів та методологій викладання, необхідних для того, щоб вони були актуальними і ефективними для дорослих у мінливому світі.

Участь, інклюзивність і рівність є одним з ключових аспектів розвитку НОД, що включений до Всесвітнього моніторингу НОД, що проводиться ІЮНВЖ. Участь є ключовим показником для моніторингу доступності і фактичного охоплення НОД і, відповідно, користі від надання НОД. Участь є результатом роботи осіб, які займаються наданням НОД. Надання НОД має бути доступним для всіх учнів, незалежно від доходу, місцезнаходження, статі, етнічної приналежності, інвалідності, мови або будь-якої іншої соціальної, економічної, демографічної або культурної ознаки. Рівний доступ до надання НОД прирівнюється до досягнення соціального розвитку та сприяння миру і процвітання.

Згідно рекомендацій ВДНОД уряди мають можливості доступу до цілого ряду інструментів для розширення і поглиблення участі у НОД. До їх числа входять:

- заходи щодо організації НОД, спрямовані на розширення доступності і забезпечення більш ефективного функціонування НОД;

- цілеспрямоване інвестування, особливо в малозабезпечені верстви населення;

- заходи щодо підвищення попиту, наприклад, стимулювання інтересу шляхом відзначення досягнень в рамках фестивалів і в засобах масової інформації;

- зниження вартості, особливо для бідніших верств населення;

- фінансове стимулювання для зниження цінних бар'єрів;

- нефінансова стимулювання, таке як: схеми ваучерів, оплачуваних відпусток і можливостей для кар'єрного зростання;

- надання якісної та своєчасної допомоги, консультацій та рекомендацій всім учням і протягом усього життя;

- стратегії на національному рівні, спрямовані на забезпечення доступу учнів до ІКТ і навичкам їх використання в повній мірі (UIL, 2019).

У результаті аналізу даних, зібраних під час досліджень в межах Всесвітнього моніторингу у «Четвертій всесвітній доповіді про навчання і освіту дорослих» від 2019 р., наводяться такі висновки.

1) Прогрес в сфері участі в навчанні та освіті дорослих є недостатнім. Держави-члени і міжнародне співтовариство повинні докладати більше зусиль для розширення участі, інвестуючи більше ресурсів і розробляючи ефективну політику, яка спиралася б на передову світову практику, особливо в плані охоплення тих, хто знаходиться в найгіршому становищі.

2) Брак даних є одним з основних перешкод на шляху усунення нерівності в участі в НОД і забезпечення потреб незахищених груп населення. Необхідні додаткові внески в збір і моніторинг даних для сприяння політиці, заснованої на підтверджених фактах, що заохочує загальну участь.

3) Прогрес в області політики і управління НОД є сприятливим, проте він недостатній, і деякі країни, як і раніше відстають в цьому.

4) Фінансування навчання і освіти дорослих є недостатнім. Потрібно більше інвестицій, а також більш цілеспрямована робота з тими, кому найважче надати допомогу.

5) Якість поліпшується, але не в усіх сферах навчання це відбувається рівномірно. НОД, зокрема, для формування активної громадянської позиції вимагають більш пильної уваги і збільшення інвестицій.

6) Як і раніше існує серйозна і стійка нерівність в питанні участі в НОД, охопленні ключових цільових груп, тож державам слід зосередити свої ресурси на усунення цієї нерівності (UIL, 2019).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі аналізу ключових документів ЮНЕСКО щодо глобального моніторингу стану і розвитку навчання і освіти дорослих в світі можна зробити такі висновки. Навчання та освіта дорослих сприяють особистісному і професійному розвитку, тим самим стимулюючи більш активне залучення дорослих в життя суспільства. НОД сприяють сталому і всебічному економічному зростанню, розширенню можливостей людей щодо працевлаштування, тим самим виступаючи найважливішим інструментом скорочення рівня бідності, поліпшення здоров'я і добробуту людей, формування стійких освітніх спільнот.

Виконуючи рішення «Беленських рамок дій», Інститут навчання впродовж життя ЮНЕСКО регулярно проводить Всесвітній моніторинг стану і прогресу НОД на глобальному рівні, результати якого відображено у чотирьох «Всесвітніх доповідях про навчання та освіту дорослих». Мета ВДНОД, як інструменту моніторингу НОД у глобальному вимірі, полягає в поглибленні знань про навчання і освіту дорослих в якості одного з

ключових компонентів неперервної освіти в усьому світі в інтересах вдосконалення політики, концепцій і практики в сфері освіти в рамках Цілей сталого розвитку тисячоліття. Аналіз даних Всесвітнього моніторингу показує нерівномірність участі і відсутність адекватного прогресу, недостатність фінансування та використання можливого потенціалу навчання і освіти дорослих.

Водночас, моніторинг свідчить про те, що навчання і освіта дорослих приносять значну користь у ряді стратегічно важливих областей, зокрема про позитивну дію на соціальне, громадянське і суспільне життя країн. З нього випливає, що навчання і освіта дорослих сприятливо відображаються на здоров'ї і добробуті населення, збільшенні тривалості життя і скороченні числа захворювань при відповідному зниженні витрат на охорону здоров'я. Всесвітній моніторинг НОД підкреслює значні переваги від інвестицій в освіту дорослих для ринку праці та працевлаштування, як для окремих громадян, так і для роботодавців, і для економіки в цілому. Також доведено, що навчання і освіта дорослих зміцнюють соціальну згуртованість, інтеграцію та інклюзивність, збільшують соціальний капітал і розширюють участь в соціальній, громадянській та громадській діяльності. Переваги ці значні, проте, як показує доповідь, розподіляються вони нерівномірно.

Урахування фактичних даних, зібраних країнами про участь та інвестування в довгострокове і постійне забезпечення доступу для всіх учнів, а також про систематичну підтримку попиту на освітні послуги з боку дорослих учнів, покликано сприяти перегляду політики НОД і дозволить цій галузі освіти в повній мірі реалізувати важливий потенціал для досягнення Цілей сталого розвитку тисячоліття.

Список використаних джерел

- Лук'янова, Л. (2015). Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*, 84, 31-36.
- Лук'янова, Л. (2009). Концептуальні положення освіти дорослих. URL: https://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.Htm
- Лук'янова, Л. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 15. 15-20.
- UIL. (2009). CONFINTEA VI, Belem Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Hamburg, UIL. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- UIL. (2009). Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>
- UIL. (2013). The Second Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407>
- UIL. (2016). The Third Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/grale-3.pdf>
- UIL. (2018). The Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Monitoring survey. Hamburg, UIL. URL: <http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/grale-4/survey-data/grale-4-survey-printversion>.

- UIS. (2018). SDG 4 Data Book: Global education indicators 2018. Montreal, UIS. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-book-2018-en.pdf>
- UN. (2015). Sustainable development goals. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html>
- UNESCO. (2015). Recommendation on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015>

References (translated and transliterated)

- Luk'yanova, L. (2015). Akmeologichnyj resurs andragogichnoyi modeli navchannya [Acmeological resource of andragogic model of Navchannia]. *Problemy osvity – Problems of education*, 84, 31-36 [in Ukrainian].
- Luk'yanova, L. (2009). Konceptualni polozhennya osvity doroslyh [Conceptual provision of education for grown-ups.]. URL: https://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.Htm [in Ukrainian].
- Luk'yanova, L. (2019). Osvida vprodovzh zhyttya v umovah informacijno-tehnologichnogo suspilstva [Education for the development of life in the minds of the information and technological support.]. *Osvita doroslyh: teoriya, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*. 15. 15-20 [in Ukrainian].
- UIL. (2009). CONFITEA VI, Belem Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Hamburg, UIL. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789> [in English].
- UIL. (2009). Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431> [in English].
- UIL. (2013). The Second Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407> [in English].
- UIL. (2016). The Third Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/grale-3.pdf> [in English].
- UIL. (2018). The Fourth Global Report on Adult learning and Education: Monitoring survey. Hamburg, UIL. URL: <http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/grale-4/survey-data/grale-4-survey-printversion> [in English].
- UIS. (2018). SDG 4 Data Book: Global education indicators 2018. Montreal, UIS. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-book-2018-en.pdf> [in English].
- UN. (2015). Sustainable development goals. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html> [in English].
- UNESCO. (2015). Recommendation on Adult Learning and Education. Hamburg, UIL. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015> [in English].

УДК 378.1.013.83: [339.923:016.1ЄС]

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.31-40](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.31-40)

Дернова Майя Григорівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри автоматизації та інформаційних систем, професор кафедри перекладу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Dernova Maiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Automation and Information Systems Department, Professor of the Translation Department of the Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National Universit

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4545-5247>

E-mail: maya.dernova@ukr.net

ФІНАНСОВІ ІНСТРУМЕНТИ ПІДТРИМКИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено результати аналізу законодавчих актів національного та регіонального рівнів щодо фінансових інструментів стимулювання навчання дорослих у ЗВО досліджуваних європейських країн. Визначено, що національна і регіональна політика щодо залучення дорослих до навчання у закладах вищої освіти Франції, ФРН, Італії, Великобританії та Нідерландів спрямована на розширення участі дорослих у вищій освіті задля підвищення рівня працевлаштування, конкурентоспроможності та сталого економічного розвитку. Водночас з'ясовано, що досліджувані країни надають фінансову підтримку дорослим для здобуття вищої освіти у різній мірі, що безпосередньо впливає на кількість дорослих у вищій освіті цих країн. Так, виявлено, що у Франції, ФРН і Нідерландах спостерігається тенденція до збільшення дорослих, які вступають до ЗВО (ФРН – 922611 осіб у 2018 році проти 698506 – у 2010 році; Франція – 271288 осіб у 2018 році проти 202727 – у 2010 році; Нідерланди – 153417 осіб у 2018 році проти 96618 – у 2010 році), водночас у Великобританії та Італії показники свідчать про тенденцію до зменшення дорослих у вищій освіті (Великобританія – 275668 чоловік у 2018 році проти 314190 – у 2010 році; Італія – 376879 чоловік у 2018 році проти 451837 – у 2013 році). На підставі аналізу фінансових інструментів підтримки дорослих щодо навчання у ЗВО у досліджуваних європейських країнах визначено, що Франція і ФРН вирізняються розвиненою і усталеною системою державних і регіональних пільг для дорослого населення щодо участі у вищій освіті; у Нідерландах заслуговує на увагу триваючий експеримент фінансової підтримки та гнучкої оплати навчання у ЗВО, який позитивно впливає на збільшення кількості дорослих, які бажають отримати вищу освіту.

Ключові слова: освіта і навчання дорослих; вища освіта; дорослі студенти; європейський простір вищої освіти; фінансування навчання дорослих.

FINANCIAL SUPPORT FOR ADULT LEARNING IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The article presents the results of the analysis of national and regional levels legislative acts on financial support for adults who enter HEI in the studied European countries. It has been found out that the national and regional policy on adult involvement in higher education in France, Germany, Italy, Great Britain and the Netherlands is aimed at widening the participation of adults in higher education in order to increase their employment, competitiveness and sustainable economic development of the country. At the same time, it has been revealed that the European countries provide financial support to adults for their higher education studies in different ways, which directly affects the number of adults in higher education in these countries. It has been found out that in France, Germany and the Netherlands there is a tendency for increasing the number of adults entering HEIs (Germany – 922,611 adults in 2018 against 698506 – in 2010; France – 271288 adults in 2018 against 202727 - in 2010; The Netherlands – 153417 adults in 2018 against 96618 – in 2010), while in the UK and Italy the data shows a downward trend in adults in higher education (UK – 275668 adults in 2018 against 314190 - in 2010, Italy – 376879 adults in 2018 against 451837 – in 2013). Based on the analysis of financial support to adults for higher education studies in the European countries, it has been concluded that France and Germany have a developed and well-established system of state and regional benefits for adults in higher education; in the Netherlands, the ongoing experiment of financial support and flexible tuition fees in HEIs is noteworthy, because it has a positive effect on increasing the number of adults seeking higher education.*

Key words: *adult education and training; higher education; adult students; European Higher Education Area; financial support for adults.*

Постановка проблеми, її актуальність. Пов'язуючи навчання та потреби економічного світу, безперервне навчання у вищій школі надає можливість тим дорослим, хто рано розпочав професійне життя, отримати доступ до програм та дипломів вищої освіти. Безперервне навчання впродовж життя також дозволяє оптимізувати час навчання, беручи до уваги знання та ноу-хау кожної людини, ефективніше реагувати на потреби та очікування людей, компаній та суспільства.

Аналітичні прогнози показують, що потреба у вищій освіті для дорослих продовжує зростати (Cedefop, 2018, URL), що зумовлено зменшенням кількості молодих людей внаслідок демографічної ситуації у Європі. Це обумовлює необхідність особистісного і професійного розвитку дорослих впродовж життя для задоволення попиту на висококваліфіковану робочу силу й економічне зростання європейських країн. Задовольнити існуючу потребу стає можливим за допомогою створення умов для поєднання навчання з роботою та іншими зобов'язаннями дорослих та надання освітньої пропозиції, яка б оптимально відповідала побажанням та потребам цієї цільової групи.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У зарубіжному

науковому просторі активно досліджується проблема професійної підготовки дорослих у закладах вищої освіти. Значний інтерес становлять результати наукових розвідок зарубіжних учених у сфері освіти дорослих, зокрема С. Брукфілда, Г. Кофессора, М. Делена, Дж. Девенпорта, Г. Діна, М. Дерріка, К. Доллхаузена, Дж. Дрепера, Д. Фора, П. Фрейре, Г. Гроу, Р. Хіемстри, Р. Брокетта, К. Хоула, Р. Хатчінса, Дж. Джарвіса, Л. Кесворма, С. Мерріам, М. Ноулза, К. Неппер, Д. Колба, Д. Літтла, У. Літлвуд, Р. Каффарелли та ін.

Серед *вітчизняних вчених* цю проблему активно розробляють О. Аніщенко, С. Архипова, С. Бабушко, О. Баніт, А. Боярська-Хоменко, О. Дубасенюк, Н. Литвинова, І. Литовченко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, С. Прийма, Т. Протасова, С. Саган, Л. Сігасва, О. Теренко, Л. Тимчук та ін.

Мета статті. Контекст нашого дослідження потребує поглибленого аналізу фінансових інструментів сприяння участі дорослих у вищій освіті на національному і регіональному рівнях у Франції, ФРН, Італії, Великобританії та Нідерландах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що у Франції безперервна освіта у ЗВО спрямована на дорослих людей (службовців, пошукувачів роботи, вільнонайманих тощо), які перервали навчання та бажають здобути або розвинути кваліфікацію, збагатити професійний досвід; роботодавців, які бажають розвивати навички своїх працівників. У ході дослідження нами також з'ясовано, що у Франції навчання дорослих у ЗВО всебічно підтримується на державному рівні і регулюється Законом про свободу вибору професійного майбутнього (LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (1), 2018, URL).

Так, з 1 січня 2015 року впроваджено особистий навчальний рахунок (Le compte personnel de formation, CPF), метою якого є підвищення рівня кваліфікації кожної дорослої людини та забезпечення її професійної кар'єри. Як новий засіб доступу до навчання, особистий навчальний рахунок може використовуватись дорослим, який працює, протягом усього його професійного життя, починаючи з 16 років і закінчуючи пенсією (Le compte personnel de formation (C.P.F.), 2020, URL).

Особистий навчальний рахунок – це рахунок у євро (з 1 січня 2019 року), який дозволяє будь-якому працівнику чи пошукувачеві роботи пройти навчальний курс за власним вибором, щоб сприяти його підтримці працездатності та забезпеченню професійної кар'єри (Ministere du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, 2020a, URL).

Іншими інструментами державної підтримки участі дорослих у вищій освіті Франції є індивідуальна навчальна відпустка (Congé individuel de formation, CIF), яка дозволяє користуватися одним роком оплачуваної відпустки для денної форми навчання (або 2 років заочної в межах 1200 годин) та фінансування від регіональної ради (Financement émanant d'un Conseil régional), яке працівники можуть отримати для проходження навчання у ЗВО поза робочим часом (наприклад, DAEU – диплом про

доступ до університетських студій або дистанційне навчання).

На рівні роботодавця теж є усталений інструмент підтримки навчання дорослих, зокрема план розвитку навичок (*Le plan de développement des compétences*), який об'єднує усі навчальні заходи, реалізовані в рамках політики управління персоналом компанії, включаючи визнання попереднього навчання й досвіду. Дії плану навчання в основному спрямовані на адаптацію працівника до змін на робочому місці, а також на розвиток його навичок. Цей навчальний план фінансується роботодавцем (*Ministere du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, 2020b, URL*).

Слід підкреслити, що послуги безперервної освіти, присутні у кожному ЗВО Франції, які пропонують підтримку повернення до навчання (прийом, інформація та поради); допомогу у побудові професійного плану та індивідуального навчального курсу; перевірку набутого досвіду з метою отримання диплому (*La formation continue tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur, 2020, URL*).

Як засвідчують результати дослідження, у ФРН урядові організації передбачають дефіцит кваліфікованих робітників через демографічну ситуацію в країні, тому навчання дорослих впродовж життя має вирішальне значення для сталого розвитку німецького суспільства (*Europäische Bildungsprogramme und lebenslanges Lernen in Deutschland, 2020, URL*). Федеральний уряд підтримує подальше навчання за рахунок бонусу на освіту до 500 євро. Дорослі, які мають професійну кваліфікацію можуть подати заявку на підвищення гранту до 650 євро та 80 євро на місяць на книги. Участь у магістерських курсах фінансується федеральним урядом за допомогою програми позики на 675 євро на місяць для одиноких людей та до 1310 євро на місяць для одружених людей з двома дітьми.

Послугуючись результатами пошуку, можна стверджувати, що у Німеччині існує фінансування для подальшого навчання майже кожного громадянина, а саме: для тих, хто шукає роботу, існує ваучер на освіту, для літніх людей – *WeGebAU*, для дорослих – грант на підвищення кваліфікації, для магістрів та кваліфікованих робітників (*AufstiegsBAföG*), а для працівників та самозайнятих – бонус за освіту. Наразі майже кожен другий громадянин працездатного віку у Німеччині бере участь у подальшому навчанні. Федеральний уряд та уряди земель підтримують бажання різних груп (вікових і соціальних) населення навчатися завдяки фінансуванню (бонуси, путівки, гранти) та відпустці на навчання. Працівники, робітники та слухачі отримують свою регулярну зарплату під час навчальної відпустки. З 2008 року працевлаштованим видаються сотні тисяч бонусних ваучерів на подальше навчання, пов'язане з роботою. Наразі спостерігається тенденція до зростання кількості виданих ваучерів на навчання (*Europäische Bildungsprogramme und lebenslanges Lernen in Deutschland, 2020, URL*).

За допомогою ваучера-преміум (*Prämiengutscheine*) на освіту держава сплачує половину внесків, максимум до 500 євро, а дорослий сплачує лише частину суми постачальнику навчання. *Ощадний ваучер* (*Spargutschein*) дозволяє достроково зняти збережений кредит відповідно

без втрати надбавки до заощаджень працівників. До речі, можна фінансувати також так званий зовнішній іспит згідно із Законом про безперервне професійне навчання (Qualifizierung für die Arbeit von morgen, 2020, URL). Ваучер-преміум розрахований на людей, які працюють щонайменше 15 годин на тиждень або перебувають у відпустці для батьків чи по догляду та мають оподатковуваний дохід максимум 20 000 євро. Ваучер-преміум можна отримати на календарний рік. Ваучери на освіту надають можливість брати участь у професійному навчанні, незалежно від роботодавця. Усі, хто хоче підготуватися до базової освіти, мовної та ІТ освіти, також можуть подати заявку на отримання ваучера. *Ваучер на освіту* (Bildungsgutschein) можна отримати від агенції з працевлаштування або центру вакансій для покриття витрат на подальше навчання з метою отримання роботи, запобігання звільненню та отримання потрібної кваліфікації (Förderung von Weiterbildung, 2020, URL)

Подальше навчання низькокваліфікованих і працевлаштованих літніх людей у компаніях (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen, WeGebAU) надається для працівників, які не мають професійної кваліфікації або не працювали за професією, яку вивчали, принаймні чотири роки. Залежно від віку, витрати на навчання частково або повністю покриваються та оплачуються державою.

Закцентуємо увагу, що нещодавно у ФРН прийнято Закон про сприяння професійному навчанню – Закон про сприяння підвищенню кваліфікації (AFBG) (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung – Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – (AFBG), 2020, URL), який врегульовує фінансові механізми індивідуальної підтримки дорослих щодо участі у вищій професійній освіті для підвищення кваліфікації. На цю схему мають право кваліфіковані робітники та інші спеціалісти, які готуються до здобуття наукового ступеня магістра. Учасники отримують внесок у вартість подальшого навчання незалежно від їхнього доходу, а у випадку денного навчання – додатковий внесок у витрати на життя залежно від доходу. Одинокі громадяни отримують максимум 768 євро на місяць, одинокі батьки отримують максимум 1003 євро на місяць. Одружені учасники курсів з однією дитиною отримують максимум 1238 євро на місяць, а з двома дітьми – 1473 євро на місяць. Фінансування частково надається як грант, а частково як позика під низькі відсотки від Корпорації кредитування та реконструкції KfW.

Іншим федеральним інструментом підтримки навчання дорослих у ЗВО є стипендія на просування (Aufstiegsstipendium). Працівники можуть подати заявку на отримання гранту, що фінансується державою, для покриття витрат на освіту та навчання. Право на освіту та навчання включає всі види університетських студій. Програма орієнтована насамперед на тих, хто здобув вищу освітню кваліфікацію без навчання у ЗВО завдяки багаторічному досвіду, визнанню попереднього навчання й досвіду. Особи, які мають право на стипендію, отримують щомісячно 670 євро плюс 80 євро на книги. Крім того, надається пакет допомоги для дітей до 10 років (113 євро для першої дитини, 85 євро за кожну додаткову).

Підтримка надається незалежно від заробітку. Студенти, які проходять позапрофесійне навчання, отримують 2000 євро на рік. Стипендія спочатку розраховується на 1 рік і може бути продовжена на наступний рік за результатами навчання. Хід навчання регулярно документується за допомогою моніторингу результатів (Aufstiegsstipendium, 2020, URL).

Заслугує на увагу досвід фінансової підтримки навчання дорослих у ФРН на регіональному рівні. Мова йде про те, що багато федеральних земель у Німеччині стали важливими постачальниками фінансування для надання різних типів ваучерів для подальшої освіти. Фінансові інструменти спрямовані частково лише на фізичних осіб, частково – лише на підприємства, але частково – як на приватних осіб, так і на підприємства. Окрім схем ваучерів, федеральні землі можуть надавати співфінансування для подальшого навчання.

Для дорослих, які навчаються у ЗВО у ФРН запроваджена податкова пільга, яка дає право на вирахування затрачених на навчання коштів з податку на дохід (German income tax, 2020, URL).

В Італії працівники державного та приватного секторів можуть подати заявку на отримання індивідуальних ваучерів (принцип відшкодування). Міністерство праці та Міністерство економіки визначають щорічний розподіл ресурсів між регіонами. Регіони відповідають за здійснення заходу на своїх територіях. Допустимі витрати стосуються оновлення та підтримки професійних навичок робітників.

Італійські міжпрофесійні фонди надають можливість компаніям забезпечити навчання впродовж життя для своїх працівників. Міжпрофесійні фонди – це асоціативні органи, що підтримуються профспілками. Компанії виплачують міжпрофесійному фонду 0,30% за кожного робітника, а фонд, у свою чергу, гарантує повернення сплаченої суми для організації навчання своїх працівників (Che cos'è la formazione finanziata? 2020, URL).

Окрім того, в Італії існують податкові пільги для тих працюючих дорослих, які навчаються у ЗВО, тобто витрати, пов'язані з навчанням, вираховуються із сплаченого податку. Фізична особа може подати податкову декларацію у розмірі 50% суми витрат, пов'язаних з навчанням, та 75% – 50% витрат, пов'язаних із проживанням та харчуванням (Testo Unico delle Imposte sui Redditi, 2021, URL).

Вивчаючи фінансові стимули дорослих до навчання у ЗВО у Великобританії, нами з'ясовано, що дорослі студенти можуть подати заявку на отримання грантів та стипендій, щоб допомогти оплатити курси та навчання (Grants and bursaries for adult learners, 2020, URL), або взяти позику у банку на оплату навчання у ЗВО (Mature students: university and funding, 2020, URL).

Зацитуємо на тому, що британський уряд у 2020 році прийняв рішення надати 2,5 мільярдів фунтів для фінансування професійних курсів у коледжах для дорослих, які не мають кваліфікаційної освіти, щоб підвищити можливість їх працевлаштування (Personnel Today, 2020, URL).

Важливим поштовхом до активного вирішення проблеми участі

дорослих у вищій освіті у Нідерландах стало помітне зменшення кількості представників цієї категорії студентів у ЗВО, що призвело до скорочення відсотку високоосвічених людей серед робочої сили (Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen, 2014, URL). Відсоток студентів у віці 25 років і старше, які беруть участь у державній програмі бакалаврату, становить 6%, що значно нижче середнього показника по ОЕССР (Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek: Houdbaar voor de toekomst. (2019). Тому уряд країни активно працює над створенням мотиваційних інструментів щодо розширення участі дорослих у вищій освіті, зокрема фінансування та кредитування попиту на вищу освіту для дорослих, створення гнучких шляхів навчання у закладах вищої освіти (Kamerbrief over resultaten verkenning vraagfinanciering en studiepuntbekostiging, 2019, URL).

На наше переконання, заслуговує на увагу експеримент з гнучким навчанням та державним фінансуванням у ЗВО, який розпочався у Нідерландах у вересні 2017 року. За умовами експерименту студентам денної форми навчання надається можливість сплачувати навчання пропорційно кількості кредитів, пов'язаних із курсами, які вони бажають пройти. Мета експерименту – дослідити, чи призводить така форма гнучкості до більш доступної освітньої пропозиції, меншого відсвіту та більшого задоволення студентів (Evaluatie experiment flexstuderen, 2019, URL).

Фізичні особи отримують фінансову підтримку від держави для покриття витрат на навчання. Доступні лише обрані програми у вищій освіті без відриву від роботи. Вартість навчання не повинна перевищувати 3750 євро за 30 ECTS. Заочні програми можуть тривати 120 або 240 ECTS. На отримання гранту можуть претендувати особи, які не мають вищої освіти. Вони отримують ваучери 1 250 євро за кожні 30 ECTS. Очікується, що решту плати покриватимуть особи та / або їх роботодавці. Дорослий має право отримати максимум 8 ваучерів (Kamerbrief over resultaten verkenning vraagfinanciering en studiepuntbekostiging, 2019, URL).

Основною цільовою групою нідерландського експерименту є дорослі студенти, які хочуть або повинні поєднувати свою освіту з іншими зобов'язаннями. Експеримент триватиме до 2022–2023 навчального року включно. Проміжне оцінювання у грудні 2018 року засвідчило, що серед студентів існує достатній ентузіазм і що інтерес зростає. Жодних недоліків не виявлено, і фінансових причин зупинити експеримент не було.

Зроблено висновок, що участь та оплата за кредит є привабливою для дорослих студентів, які навчаються за сумісництвом та за дуальною формою навчання, оскільки вони часто не реалізують повного запрограмованого навчального навантаження на рік. Вважається, що застосування гнучкості оплати навчання у заочній та дуальній освіті може залучити більшу кількість дорослих до навчання у ЗВО.

Однак, як зазначається (Kamerbrief over resultaten verkenning vraagfinanciering en studiepuntbekostiging, 2019, URL), умовою ефективності гнучкого навчання є активна діяльність закладів вищої освіти щодо модернізації змісту та форм навчання, щоб зробити освітні пропозиції та

участь дорослих більш гнучкими та привабливими. Таким чином, застосування гнучких форм оплати і навчання у заочній та дуальній формі дає певні можливості розширення доступу до вищої освіти різним верствам населення.

У ході дослідження з'ясовано, що у Нідерландах для стимулювання дорослих людей піклуватися про власне працевлаштування, діє податкова пільга, яка частково компенсує їм витрати на навчання у ЗВО (Tax reduction for study costs or other education related expenditures: Netherlands, 2020, URL).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати наукового пошуку щодо фінансового стимулювання навчання дорослих у ЗВО Франції, ФРН, Італії, Великобританії та Нідерландів, можна зробити наступні висновки:

– національна політика усіх досліджуваних країн спрямована на розширення участі дорослих у вищій освіті задля підвищення рівня працевлаштування, конкурентоспроможності та сталого економічного розвитку, але не всі країни надають достатню фінансову підтримку дорослим для здобуття вищої освіти, що зумовлює кількість дорослих у цих країнах (Німеччина – 922611 осіб (2018 р.), 698506 осіб (2010 р.); Франція – 271288 осіб (2018 р.), 202727 осіб (2010 р.); Нідерланди – 153417 осіб (2018 р.), 96618 осіб (2010 р.); Великобританія – 275668 осіб (2018 р.), 314190 осіб (2010 р.); Італія – 376879 осіб (2018 р.), 451837 осіб (2013 р.) (OECD. Stat. Enrolment by age (2010 –2018), 2019, URL);

– особливої уваги заслуговує система фінансових пільг для навчання дорослих у Франції та ФРН, оскільки саме ці країни вирізняються розвинутою й усталеною системою державних і регіональних фінансових інструментів стимулювання дорослого населення до участі у вищій освіті, а також експеримент з фінансової підтримки та гнучкої оплати навчання у ЗВО у Нідерландах, що останніми роками призвело до суттєвого зростання кількості дорослих осіб у вищій освіті цих країн.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо дослідження механізмів альтернативного доступу дорослих до вищої освіти в європейських країнах.

References (translated and transliterated)

- Aufstiegsstipendium. (2020). Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: <https://www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium>
- Cedefop. (2018). *VET-in-Europe: Country Reports*. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports?page=1>
- Che cos'è la formazione finanziata? (2020). URL: <https://www.zetaservice.com/it/blog/formazione-finanziata-e-finanziamenti-per-la-formazione-del-personale-come-funziona.html>
- Europäische Bildungsprogramme und lebenslanges Lernen in Deutschland. (2020). URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/bildung/europaeische-bildungsprogramme-und-lebenslanges-lernen-in-deutschland-437976>

- Evaluatie experiment flexstuden. (2019). URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/12/12/bijlage-2-evaluatie-experiment-flexstuden>
- Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen. (2014). URL: <https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2018/12/adviesrapport-flexibilisering-hoger-onderwijs-1.pdf>
- Förderung von Weiterbildung. (2020). Bundesagentur für arbeit. URL: <https://www.arbeitsagentur.de/karriere-und-weiterbildung/foerderung-berufliche-weiterbildung>
- German income tax. (2020). URL: <https://www.make-it-in-germany.com/en/jobs/taxes/income/>
- Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung – Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – (AFBG). (2020). URL: <https://www.aufstiegs-bafoeg.de/de/das-gesetz-im-wortlaut-1712.html>
- Grants and bursaries for adult learners. (2020). URL: <https://www.gov.uk/grant-bursary-adult-learners>
- Kamerbrief over resultaten verkenning vraagfinanciering en studiepuntbekostiging. (2019). URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/12/12/resultaten-verkenning-vraagfinanciering-en-studiepuntbekostiging>
- La formation continue tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur. (2020). FORMATION CONTINUE TOUT AU LONG DE LA VIE. URL: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21050/la-formation-continue-universitaire.html>
- Le compte personnel de formation (C.P.F.). (2020). LA FORMATION CONTINUE DES ADULTES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. URL: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92095/le-compte-personnel-de-formation-c.p.f.html>
- LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel (1). (2018). URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037367660/>
- Ministere du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. (2020a). Compte personnel de formation (CPF). URL: <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/compte-personnel-formation>
- Ministere du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. (2020b). Plan de développement des competences. URL: <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/entreprise-et-formation/article/plan-de-developpement-des-competences>
- OECD. Stat. Enrolment by age (2010 – 2018). (2019). URL: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79474#>
- Personnel Today. (2020). Government announces £2.5bn lifelong learning package. URL: <https://www.personneltoday.com/hr/lifetime-skills-guarantee/>
- Qualifizierung für die Arbeit von morgen. Gesetz zur beruflichen Weiterbildung. (2020). URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/berufliche-weiterbildung-1730354>
- Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek: Houdbaar voor de toekomst. (2019). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/12/02/bijlage-1->

strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-houdbaar-voor-de-toekomst

Tax reduction for study costs or other education related expenditures: Netherlands. (2020). Financing adult learning database. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db/search/tax-reduction-study-costs-or-other-education-related>

Testo Unico delle Imposte sui Redditi. (2021). URL: <https://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2014/12/10/tuir-testo-unico-delle-imposte-sui-redditi>

УДК 374.7.01:001.891

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.40-50](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.40-50)

Лапаєнко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, в.о. завідувача відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського

Lapaenko Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Acting Head of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education, V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0412-6618>

E-mail: slapaenko@ukr.net

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ ВЧЕНИХ НАПН УКРАЇНИ

Анотація. У статті висвітлено основні наукові підходи вчених НАПН України щодо розвитку освіти дорослих (освіти впродовж життя) в Україні.

Охарактеризовано принцип людиноцентризму (В. Кремень), який в освіті дорослих передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності. Саме розвиток людини є потужним чинником розвитку суспільства й економіки. Дотримання цього принципу забезпечує максимальне наближення освіти дорослих до освітньо-культурних потреб і здібностей, життєвих планів особистості.

Обґрунтовано (Н. Ничкало), що створення відповідних умов для широкого залучення різних категорій дорослого населення до освіти впродовж життя, є ключовою умовою забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці, що закономірно посилює роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства на основі андрагогічно орієнтованих підходів до навчання в нових умовах цифрового суспільства.

З'ясовано (Л. Лук'янова), що на сучасному етапі розвитку освіти

дорослих необхідне створення її нової моделі, яка має передбачати адекватні й варіативні умови для участі у процесах неперервної освіти, набуття нових загальних і професійних знань, цінностей і компетентностей, які сприятимуть універсальності дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах, а також формуванню світоглядних прагнень, активізації її участі у розвитку інститутів суспільства.

Акцентовано увагу (О. Аніщенко) на взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Підкреслено доцільність створення розгалуженої мережі закладів неформальної освіти, у тому числі й центрів освіти (і навчання) дорослих.

Досліджено (С. Сисоєва), що навчання дорослої людини повинно здійснюватися за андрагогічною моделлю навчання, з урахуванням психологічних особливостей навчання дорослого; перевага повинна надаватися інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки, сприяють утвердженню партнерських відносин, урахування професійного і життєвого досвіду суб'єктів педагогічної взаємодії.

Ключові слова: освіта дорослих; андрагогіка; освіта упродовж життя; особистісний і професійний розвиток; інтерактивні технології.

Lapaenko Svitlana

ADULT EDUCATION IN SCIENTIFIC DISCOURSES OF SCIENTISTS OF THE NAES OF UKRAINE

Abstract. *The article highlights the main scientific approaches of scientists of the NAES of Ukraine on the development of adult education (lifelong learning) in Ukraine.*

The principle of anthropocentrism (V. Kremen) is described, which in adult education provides for the promotion of personal development, human self-realization in personal and professional life, increasing its competence and competitiveness. It is human development that is a powerful factor in the development of society and economy. Adherence to this principle ensures the maximum approximation of adult education to the educational and cultural needs and abilities, life plans of the individual.

It is substantiated (N. Nychkalo) that the creation of appropriate conditions for the broad involvement of various categories of adults in lifelong learning is a key condition for competitiveness in the labor market, which naturally strengthens the role of adult education in modern society based on andragogically oriented approaches to learning. new conditions of the digital society.

It was clarified (L. Lukyanova) that at the present stage of development of adult education it is necessary to create a new model, which should provide adequate and varied conditions for participation in the processes of continuing education, acquisition of new general and professional knowledge, values and competencies. will contribute to the universalization of the adult in modern socio-cultural conditions, as well as the formation of worldview aspirations, intensifying its participation in the development of institutions of society.

Emphasis is placed (O. Anishchenko) on the complementarity of formal, non-formal and informal adult education. The expediency of creating an extensive

network of non-formal education institutions, including adult education (and training) centers, is emphasized.

It is investigated (S. Sysoeva) that adult learning should be carried out according to the andragogical model of learning, taking into account the psychological features of adult learning; Preference should be given to interactive learning technologies that most effectively provide communication, promote the establishment of partnerships, taking into account the professional and life experience of the subjects of pedagogical interaction.

Key words: *adult education; andragogy; lifelong education; personal and professional development; interactive technologies.*

Постановка проблеми, її актуальність. Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя розглядається як один із основних факторів сталого розвитку особистості та суспільства. Тенденції суспільного розвитку значною мірою пов'язані з модернізацією та реформуванням системи освіти в Україні, що здійснюється в напрямі її демократизації та гуманізації, урахування світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів. За таких умов проблеми функціонування та розвитку освіти дорослих набувають особливої актуальності. Аналіз наукових джерел та освітньої практики дає можливість встановити, що сучасною дійсністю є онлайн-навчання дорослих, цифрове середовище, яке має високий потенціал для підвищення рівня їхньої індивідуальної та групової участі в освітньому процесі. Активно реалізуються програми безперервної освіти (навчання протягом життя – lifelong learning) на підґрунті таких принципів освіти дорослих як: орієнтації на створення у країні єдиної системи безперервної освіти; визнання права на освіту в будь-якому віці як одного з найважливіших фундаментальних прав людини; орієнтації на загальнолюдські цінності та ідеали гуманізму; сприяння гармонізації інтересів особистості, соціуму та суспільства в цілому; забезпеченні доступності освіти; взаємодії та державно-приватного партнерства; всебічна підтримка громадської ініціативи тощо.

У системі освіти дорослих реалізується певна частка єдиного процесу безперервної освіти. До її структури входять мережа закладів освіти, соціальні служби, просвітницькі організації, установи науки та культури; ресурсні, культурно-дозвільні та моніторингові центри, засоби масової інформації; органи управління на національному, регіональному та місцевому рівнях. Серед найважливіших функцій освіти дорослих варто виділити такі: компенсаторну, що надає дорослим відсутню або втрачену можливість отримати освіту бажаного профілю та рівня; адаптуючу, що дозволяє опанувати нові компетентності, потреба у яких виникає в міру зміни професійної діяльності чи соціальних умов життєдіяльності; розвиваючу, яка сприяє особистісному зростанню людини завдяки освоєнню нового культурного простору. Проте потрібно відзначити, що в країні ще не забезпечено стійку позитивну динаміку масової участі дорослого населення у програмах навчання та тренінгів. Особливо

актуальною також є необхідність наукового забезпечення процесу розробки та апробації сучасних технологій навчання дорослих, удосконалення його змісту як найважливішої та недостатньо розвиненої ланки системи безперервної освіти. Таким чином, освіта дорослих сьогодні мусить стати тим важелем, який визначатиме характер функціонування та розвитку різних галузей, які є важливими для відповіді на актуальні виклики сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Останніми роками активізувалися наукові розробки проблем навчання дорослих, представлені, зокрема, в працях провідних учених Національної академії педагогічних наук України: філософські й теоретико-методологічні основи освіти дорослих у системі неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, С. Болтівець, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, М. Солдатенко, Г. Філіпчук та ін.); андрагогічні основи післядипломної професійної освіти (В. Аніщенко, В. Олійник, В. Пуцов, В. Радкевич та ін.); освіта дорослих в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, порівняльна андрагогіка (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятков, О. Огієнко, О. Сухомлинська, І. Фольварочний та ін.).

Мета статті – проаналізувати творчий доробок вчених Національної академії педагогічних наук України з проблем освіти дорослих для інформування як педагогічної спільноти, так і громадськості з означеної проблеми та сприяння покращенню інформаційно-аналітичного супроводу освіти й науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У полі зору вчених Національної академії педагогічних наук України (далі – НАПН України) постійно знаходяться проблеми оновлення методологічних та теоретико-методичних підходів щодо модернізації та реформування української системи освіти у сучасному інформаційному контексті. Свідченням цього є сформовані «Пріоритетні напрями (тематика) наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2018–2022 рр.» (2017) та увага до розвитку наукових досліджень, упровадження їх результатів та інноваційного досвіду щодо навчання різних категорій дорослих; проблем неперервної освіти, підготовки науково-педагогічних (педагогічних) працівників до роботи в андрагогічному середовищі, професійного навчання і перенавчання дорослих в умовах трансформаційних змін економіки, консультативної діяльності для професійної кар'єри дорослих. Так, десятий пріоритетний напрям наукових досліджень «Освіта дорослих. Післядипломна освіта» містить такі актуальні проблеми: становлення і розвиток освіти дорослих в Україні; методологічні, теоретичні, методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослих в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів; прогнозування і проектування освіти дорослих; розвиток регіональної і галузевої освіти дорослих; місце і роль інституцій громадянського суспільства в розвитку освіти дорослих; сучасні технології навчання дорослих для професійної діяльності тощо.

В європейській стратегії «Європа 2020» (EUROPE, 2020) освіта та навчання впродовж життя розглядаються як ключові чинники створення конкурентної і динамічної європейської економіки, що базується на знаннях. Декларується, що освіта дорослих є необхідною передумовою покращення соціального стану, формування громадянської позиції, особистісної і професійної реалізації та підвищення можливостей зайнятості; підкреслюється необхідність розвитку індивідуальних здібностей і потенціалу людей.

В. Кремень у доповіді «Педагогічна специфіка освіти дорослих» на Всеукраїнському Форумі «Україна 30. Освіта і наука» (Кремень, 2021) актуалізував проблему освіти дорослих, що зумовлено переходом людства до нового – інноваційного типу прогресу. До ключових функцій, які зазнають трансформації, віднесено: навчання людини навчатися впродовж життя та навчання використовувати отримувані знання в практиці. Представлено нові завдання задля формування інноваційної людини і забезпечення її конкурентоспроможності, а саме: усвідомлення освіти дорослої людини як єдиного шляху до її саморозвитку, самовдосконалення і досягнення життєвого успіху; створення механізмів спонукання до освіти на рівні держави, окремих підприємств і установ та формування розгалуженого ринку освітніх послуг для дорослих; підготовка викладачів для освіти дорослих; необхідність здійснення науково-методичного забезпечення освіти дорослих; створення центрів з визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Звернуто увагу на позитивний досвід з питань освіти дорослих, здобутий у системі НАПН України, зокрема в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна та Університеті менеджменту освіти (Кремень, 2021).

Філософські засади розвитку освіти дорослих. З огляду на динамічні глобалізаційні процеси, що відбуваються у сучасному світі, Н. Ничкало акцентує увагу на тому, що розвиток освіти дорослих набуває сьогодні міжнародного значення й особливої актуальності. Адже цей процес детермінується соціально-економічними перетвореннями, нагальними потребами навчання, перепідготовки і підвищення кваліфікації, професійного розвитку різних категорій дорослого населення. Створення у нашій державі відповідних умов для широкого залучення різних категорій дорослого населення до освіти впродовж життя, наголошує Н. Ничкало, є ключовою умовою забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці, що закономірно посилює роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства на основі андрагогічно орієнтованих підходів до навчання в нових умовах цифрового суспільства (Ничкало, 2020).

За В. Кременем, принцип людиноцентризму, на якому ґрунтується сучасна філософія освіти, в освіті дорослих передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності. Саме розвиток людини є потужним чинником розвитку суспільства й економіки, тому принцип людиноцентризму має стати базовим у змісті формальної і неформальної освіти. Дотримання цього принципу забезпечує

максимальне наближення освіти дорослих до освітньо-культурних потреб і здібностей, життєвих планів особистості (Кремень, 2018).

Концептуальні основи освіти дорослих в Україні. Упродовж останніх років в українському суспільстві помітно посилилася увага до проблем, які пов'язані з освітою дорослих. На нашу думку, цей процес детермінується потребами громадян на неперервну освіту впродовж життя, її спрямуванням на гармонізацію інтересів особистості, створенням необхідних умов її духовного розвитку та реалізації набутого життєвого і професійного потенціалу. Розроблена Л. Лук'яною «Концепція освіти дорослих в Україні» (Лук'янова, 2011) спрямована на подолання суперечностей між об'єктивною потребою розвитку навчання дорослих у системі формальної, неформальної й інформальної освіти та нерозробленістю належного нормативно-правового, науково-методичного, організаційного забезпечення; необхідністю врахування потреб ринку праці, вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо особистісної самореалізації та відсутністю сучасних технологій їхньої професійної підготовки і перепідготовки; зрослими вимогами роботодавців до рівня професійної компетентності працівників і відсутністю комплексної науково обґрунтованої системи організації їхньої професійної перепідготовки. У «Концепції освіти дорослих в Україні» освіта дорослих визначається як складова системи неперервної освіти, метою якої є соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються у суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості засобами реалізації освітніх програм і послуг упродовж життя. Найбільш значущими концептуальними засадами розвитку освіти дорослих є: філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти, законодавче забезпечення освіти дорослих, положення професіоналізації освіти дорослих (Лук'янова, 2018). Нам імпонують висновки науковців про необхідність «створення цілісної, гнучкої, відкритої національної системи освіти дорослих, що поєднує формальну, неформальну, інформальну освіту, спрямовану на задоволення поточних і перспективних освітніх потреб особистості» (Лук'янова, Аніщенко, & Москаленко, 2019).

На сучасному етапі розвитку освіти дорослих актуалізувалася необхідність створення її нової моделі. Так, сучасна модель ґрунтується на визнанні дорослої людини як суб'єкта, безумовно, здатного до освіти, проте реальне життя показує, що у дорослих мають місце дискретні освітні періоди, які виникають унаслідок впливу економічних, суспільних і політичних криз. Нова модель має передбачати сенс дорослих в системі освіти не тільки як апріорно універсального суб'єкта з необмеженими здатностями, але й ураховувати кризи психічного, соціокультурного розвитку людини, яка відчуває та усвідомлює певні спади, що перешкоджають її освіті й розвитку. Адже через реальну соціокультурну ситуацію доросла людина, на відміну від дитини, перебуває у несприятливих умовах (професійна зайнятість, соціальна відповідальність, перенавантаження, низький рівень винагороди за роботу, постійна

стресогенність), що створює необхідність збереження фізичного, психічного й соціального здоров'я дорослої людини. Нова модель освіти дорослих має також передбачати адекватні й варіативні умови для участі у процесах неперервної освіти, набуття нових загальних і професійних знань, цінностей і компетентностей, які сприяють універсальній дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах, а також формуванню світоглядних прагнень, активізації її участь у розвитку інститутів суспільства (Лук'янова, 2018).

О. Аніщенко розроблено «Концепцію розвитку неформальної освіти дорослих в Україні» (2019), яка, на думку автора, сприятиме посиленню професіоналізації освіти дорослих в Україні, визнанню на рівні держави, регіонів і громад, індивідуальному рівні важливості і необхідності розвитку неформальної освіти дорослих; розвитку неформальної освіти як невід'ємної складової національної системи освіти; підтримці освітніх ініціатив закладів неформальної освіти щодо особистісного і професійного зростання різних категорій дорослих. У Концепції розвитку неформальної освіти дорослих в Україні наголошується, що неформальна освіта дорослих передбачає цілеспрямований процес навчання, виховання й розвитку дорослих шляхом реалізації варіативних освітніх програм, надання додаткових освітніх послуг у приватних і державних закладах освіти, установах, громадських та інших організаціях, на підприємствах тощо. На наше переконання, науковцем слушно акцентовано увагу на необхідності забезпечення відповідності ринку освітніх послуг і ринку праці, використання ресурсів неформальної та інформальної освіти через визнання результатів попереднього навчання, поширення дистанційних форм навчання тощо. О. Аніщенко цілком логічно обґрунтовано доцільність узгодження та гармонізації освітньої діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих. Важливого значення набуває те, що автором обґрунтовано нагальність розроблення, затвердження та впровадження регіональних програм, стратегій, стратегічних планів розвитку освіти дорослих, в яких необхідно передбачити розвиток неформальної освіти як її невід'ємної складової. Підкреслено доцільність створення розгалуженої мережі закладів неформальної освіти, у тому числі й центрів освіти (і навчання) дорослих. Акцентовано увагу на взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих (Аніщенко, 2019).

Андрагогічна технологія, організація простору освіти дорослих. Технології навчання дорослих (Сисоева, 2011) – це способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових. Навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей. Передусім воно має здійснюватися за андрагогічною моделлю навчання, з урахуванням психологічних особливостей навчання дорослого, а, по-друге, перевага повинна надаватися інтерактивним технологіям навчання як такому способу організації їх навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється

з урахуванням інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду учня-дорослого у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду (Сисоева, 2018). Інтерактивне навчання – це застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти з використанням ресурсів Інтернету, а також електронних підручників, довідників тощо.

Л. Лук'янова у дослідженні «Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства» (Лук'янова, 2019) на основі інноваційного та технологічного підходів зазначає, що результат освіти впродовж життя можна представити на трьох рівнях: індивідуальному, рівні підприємства чи організації та рівні суспільства. Індивідуальний рівень уособлює сукупність позитивних змін, серед яких – зростання рівня задоволеності працею, поліпшення стану здоров'я та відчуття благополуччя, збільшення шансів працевлаштування й зростання заробітку, кар'єрного зростання, можливість зміни місця праці або професії тощо. Науковцем обгрунтовано висновок про те, що на рівні установи (організації) зростає продуктивність праці, підвищується відповідальність працівників, рівень їх адаптованості до інновацій, поліпшується соціально-психологічний клімат у колективі. Підкреслено, що на рівні суспільства відбувається зростання економіки, підвищується економічна активність населення, продовжуються вікові межі трудової діяльності тощо.

В. Луговий і Ж. Таланова (Луговий, & Таланова, 2018) на основі аналізу досвіду створення, функціонування й розвитку просторів освіти і досліджень, узагальнення механізмів їх побудови сформулювали засади системної організації простору освіти дорослих. Як свідчить аналіз цитованої праці, йдеться про: єдність усіх трьох видів освіти – формальної, неформальної та інформальної; мати тривимірну структуру – рівневу, орієнтаційну, галузеву; запровадження базової кодифікації освітніх програм (курсів) та отриманих кваліфікацій (компетентностей); створення системи забезпечення якості освіти дорослих, що передбачає програмну та інституційну акредитацію; створення і підтримка Єдиного електронного реєстру усіх кодифікованих, кредитованих та акредитованих освітніх програм (курсів) та відповідних кваліфікацій (компетентностей); моніторинг стану і розвитку простору освіти дорослих запровадження системи збирання й адміністрування статистичних даних, доступних онлайн; роботодавці мають бути вмотивовані до реалізації освіти дорослих шляхом законодавчих зобов'язань щодо її фінансування (як частки фонду оплати праці).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз

основних наукових розробок вчених НАПН України, засвідчує, що освіта дорослих сприяє особистісному розвитку індивіда, формує готовність людини до співпраці, відповідальності, прийняття виважених рішень. Соціальне значення освіти протягом усього життя полягає у сприяттні розвитку толерантності та готовності до життєдіяльності у відкритому полікультурному суспільстві. У плані економічної перспективи освіта дорослих виконує функцію формування готовності індивіда до раціонального споживання, підтримки підприємництва, економічної успішності, сталого розвитку. У контексті культурного розвитку на освіту дорослих покладається завдання збереження та розвитку національних, культурних та освітніх традицій, соціальних норм поведінки та цінностей. Серед основних цілей освіти дорослих – розширення освітніх можливостей для дорослих громадян, створення середовища для постійного вдосконалення особистості, її адаптації до соціально-економічних змін в країні та у світі; сприяння кожній людині незалежно від вікової, статевої приналежності, рівня отриманого освіти, соціального досвіду відчувати себе активною рушійною силою суспільного розвитку.

Доробок учених НАПН України – філософські, управлінські, гуманітарні, культурологічні і психолого-педагогічні ідеї та погляди на освіту дорослих – засвідчив, що традиційна система освіти дорослих вступила в суперечність із суспільним розвитком, не відповідає його потребам. Тому, безумовно, викликом та відкриттям нових перспектив для освіти дорослих є цифрові технології, що змінюють економічне, політичне, соціальне та культурне життя. У цьому контексті наукові праці В. Кременя, В. Лугового, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисосвої та ін. дозволяють конкретизувати мету, завдання, зміст освіти дорослих, а саме: сприяння розвитку особистості людини, поступальне нарощування професійних компетентностей та підвищення творчого потенціалу, збагачення особистісно-значущими знаннями та вміннями.

Підкреслимо (Кремень, 2018), що у суспільстві знань освіта дорослих як складник неперервної освіти впродовж життя входить до життєвої парадигми особистості, забезпечуватиме підготовку особистості до успішної життєдіяльності в особистому й професійному аспектах в умовах трансформаційних змін. Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як така, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень.

Розвиток освіти дорослих в Україні потребує створення необхідних умов для підготовки андрагогів у закладах вищої освіти, що є *перспективою наших подальших наукових розвідок*.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2019). Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 20-39. URL: <http://www.adulteducationjournal.com.ua/index.php/aej/article/view/89>
- Кремень, В. Г. (2018). Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму (передмова). Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий

- досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей. Київ: Знання України. 9–11.
- Кремень, В. (2021). Педагогічна специфіка освіти дорослих. Доповідь на Всеукраїнському Форумі «Україна 30. Освіта і наука». URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/156/199>.
- Луговий, В. І., & Таланова, Ж. В. (2018). Засади системної організації простору освіти дорослих / Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей. Київ: Знання України. 12–21.
- Лук'янова, Л. (2011). Концепція освіти дорослих в Україні. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7529>
- Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В., & Москаленко, Л. М. (2019). Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. ГС «Українська асоціація освіти дорослих»; ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС Центр».
- Лук'янова, Л. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 1 (15). 10–20.
- Ничкало, Н. (2020). *Розвиток освіти дорослих на філософсько-педагогічних засадах андрагогіки*. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія. Харків: ФОП Бровін О.В. 12–23.
- Пріоритетні напрями (тематика) наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок НАПН України на 2018–2022 рр. (2017). URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1315/>
- Сисоєва, С. О. (2011). Інтерактивні технології навчання дорослих: Навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО».
- Сисоєва, С. О. (2018). Інтерактивне навчання дорослих: теоретико-методичний аспект. / Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей. Київ: Знання України. 52–59.
- EUROPE 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%>.

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. (2019). Kontsepsiia rozvytku neformalnoi osvity doroslykh v Ukraini [The concept of non-formal adult education in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/89/52> [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (2018). Osvita doroslykh u vymirakh liudynotsentryzmu (peredmova) [Adult education in the dimensions of anthropocentrism (preface)]. *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zbirnyk naukovykh statei – Conceptual principles of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects: a collection of scientific articles*. Kyiv: Znannia Ukrainy – Kyiv: Knowledge of Ukraine, 9–11 [in Ukrainian].
- Kremen, V. (2021). Pedahohichna spetsyfika osvity doroslykh. Dopovid na Vseukraïnskomu Forumi «Ukraina 30. Osvita i nauka» [Pedagogical

- specifics of adult education. Report at the All-Ukrainian Forum «Ukraine 30. Education and Science». URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/156/199> [in Ukrainian].
- Luhovyi, V. I., Talanova, Zh. V. (2018). *Zasady systemnoi orhanizatsii prostoru osvity doroslykh* [Principles of system organization of adult education space]. *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zbirnyk naukovykh statei – Conceptual principles of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects: a collection of scientific articles*. Kyiv: Znannia Ukrainy – Kyiv: Knowledge of Ukraine, 12–21 [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2011). *Kontseptsiiia osvity doroslykh v Ukraini* [The concept of adult education in Ukraine]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7529> [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B., Anishchenko, O. V., & Moskalenko, L. M. (2019). *Kontseptsiiia rozvytku osvity doroslykh v Ukraini* [The concept of adult education development in Ukraine]. HS «Ukrainska asotsiatsiia osvity doroslykh»; IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Kyiv: TOV «DKS Tsentr».
- Lukianova, L. (2019). *Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tehnolohichnoho suspilstva* [Lifelong learning in an information technology society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*. 1 (15), 10–20 [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. (2020). *Rozvytok osvity doroslykh na filosofsko-pedahohichnykh zasadakh andrahohiky* [Development of adult education on the philosophical and pedagogical principles of andragogy]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy : monohrafiia* [Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects: a monograph]. Kharkiv: FOP Brovin OV, 12–23 [in Ukrainian].
- Priorytetni napriamy (tematyka) naukovykh doslidzhen ta nauково-tehnichnykh (eksperymentalnykh) rozrobok NAPN Ukrainy na 2018–2022 rr. (2017). [Priority areas (topics) of scientific research and scientific and technical (experimental) developments of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2018–2022]. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1315/> [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnohii navchannia doroslykh: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Interactive technologies of adult learning: A textbook]. Kyiv: VD «EKMO» [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2018). *Interaktyvne navchannia doroslykh: teoretyko-metodychnyi aspekt* [Interactive adult learning: theoretical and methodological aspect]. *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zbirnyk naukovykh statei – Conceptual principles of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects: a collection of scientific articles*. Kyiv: Znannia Ukrainy – Kyiv: Knowledge of Ukraine, 52–59 [in Ukrainian].
- EUROPE 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20> [in English].

УДК 374.1

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.51-63](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.51-63)

Пуховська Людмила
Прокопівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії та освіти дорослих Центрального Інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Puhovska Liudmyla – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Philosophy and Adult Education Department of the Central Postgraduate Education Institute of the State Institution of Higher Education «University of Educational Management» of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0313-7761>
E-mail: Puhovska@ukr.net

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТРАТЕГІЇ, ПІДХОДИ І МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У статті розкриваються європейські стратегії розвитку феномену освіти дорослих в умовах відкритості та інтернаціоналізації освітньо-наукового простору. Автор наголошує на завданнях розбудови освіти і навчання дорослих як ефективного сектора в структурі цілісної системи освіти кожної країни. Характеризуються теорії освіти дорослих, які найбільш поширені у світі – андрагогічна, навчання на основі досвіду, трансформаційна та розкриваються можливості щодо їх використання в контексті нових підходів до навчання фахівців. Обґрунтовується думка про те, що нові підходи західних вчених до теоретичного осмислення освіти дорослих можна представити у вигляді системи концепцій, об'єднаних вихідним педагогічним контекстом – теорією освіти упродовж життя, з її сучасним наголосом на дорослій половині людського життя після отримання основної освіти. У статті доводиться, що завдання переосмислення освіти і підготовки фахівців в XXI ст. в Україні і за кордоном актуалізує емпіричні теорії навчання, центральним концептом яких є досвід. Автором аналізуються положення трансформаційного навчання, результатом впровадження якого в освітній процес може стати трансформація професійного розвитку педагогів, особистісний розвиток і підвищення рівня педагогічної майстерності педагогів. Виокремлюються базові ідеї трансформаційної теорії навчання дорослих про те, що перспективні перетворення особистості мають три виміри: психологічний (зміни в розумінні себе), ціннісний (перегляд системи переконань) і поведінковий (зміни в стилі життя). Робиться огляд сучасних успішних моделей професійного розвитку педагогів в зарубіжній практиці освіти модель «Школа професійного розвитку» (Professional Development School – PDS), клінічна модель (clinical model), модель навчання на робочому місці (work-based learning), модель навчання на базі проектів (project-based learning), модель навчання на основі реальних проблем (PBL), модель навчання на базі досвіду (experience-based learning systems – EBLs), матрична модель свідомої компетентності (matrix model of conscious competence). Зроблено висновок

про необхідність використання в Україні зарубіжних теоретичних надбань у сфері освіти дорослих з метою вибудови максимально ефективного навчання на всіх етапах – від створення концепції до практичної реалізації; формування стратегій з урахуванням контексту навчання; використання педагогами технологій, які максимально відповідають контексту; професійного розвитку педагогів як рефлексуючих практиків.

Ключові слова: європейські стратегії; теорії освіти дорослих; моделі освіти дорослих; трансформація професійного розвитку; зарубіжний досвід.

Puřovska Liudmyla

EUROPEAN STRATEGIES, APPROACHES AND MODELS FOR ADULT EDUCATION DEVELOPMENT

Abstract. *The article reveals the European strategies for developing the phenomenon of adult education under the conditions of open and international educational and scientific space. The author emphasizes the tasks for developing adult education and training as an efficient structure component in a holistic education system of each country. There are the most world-wide theories of adult education and their characteristics. They are androgical, experience-based learning, transformational and open opportunities for their use in new approaches to training. It is argued that new approaches of Western scholars to the theoretical understanding of adult education can be represented as a system of concepts united by the original pedagogical context – the theory of lifelong learning, with its modern emphasis on the adult half of human life after primary education. The article proves that the task of rethinking education and training in the XXI century in Ukraine and abroad actualizes empirical experience-centered learning theories. The author analyzes the provisions of transformational learning. Its implementation in the educational process can transform professional development of teachers, personal development and upskilling for teachers. The basic ideas of transformational theory for adult learning aimed at a personality's transformations have three dimensions: psychological (changes in self-understanding), value (revision of belief systems) and behavioral (changes in lifestyle). There is a review of modern successful models of professional development of teachers in foreign educational practice model. They are Professional Development School (PDS), clinical model, work-based learning model, project-based learning model (PBL), experience-based learning systems (EBLS) and matrix model of conscious competence. The conclusion is made about the need to use foreign theoretical achievements in the field of adult education of Ukraine. It will ensure building the most efficient learning at all stages – from concept to practical implementation; formation of learning context based strategies; use best-for-context technologies and teachers' professional development as reflective practitioners.*

Key words: *European strategies; theories of adult education; models of adult education; transformation of professional development; foreign experience.*

Постановка проблеми, її актуальність. Проблема дослідження полягає у вирішенні суперечності між необхідністю теоретичного аналізу і

узагальнення змін, які проходять в освіті дорослих у світовому і європейському просторах, з одного боку, та у розробці нового концептуального змісту освіти і навчання дорослих України в умовах переосмислення освіти XXI століття – з іншого.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Обґрунтуванню теоретичних засад освіти дорослих присвячено праці багатьох вітчизняних вчених: О. Аніщенко, С. Архіпової, М. Вовк, О. Волярської, М. Ільяхової, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійника, Л. Петренко, О. Рассказової, С. Сисової та ін. Значна увага надавалась проблемам професійного розвитку фахівців в системі післядипломної освіти, зокрема, це вчені Я. Бельмаз, Н. Сегеда, Т. Баришнікова, Н. Морозова, О. Вакуліна, Г. Ігнат'єва, Т. Сорочан, М. Скрипник, З. Рябова та ін. Провідні концепції в галузі професійної педагогіки розкрито в працях С. Амеліна, Н. Волкова, В. Радкевич, А. Суцzenко, Т. Суцzenко та ін. Проте на сучасному етапі мова йде про кардинальні зміни ролі, функцій і місця освіти і навчання дорослих в системі життєдіяльності суспільства.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих залишається одним із провідних стратегічних пріоритетів у країнах Європейської спільноти з початку XXI століття, коли освіта була визначена Лісабонською декларацією ключовим ресурсом розвитку. Сьогодні, як ніколи, освіта та навчання дорослих (ALE) можуть відігравати вирішальну роль у формуванні майбутнього Європи. Проблема у тому, що у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії освіта дорослих традиційно розглядалося як додаткова до отриманої раніше головної освіти. Історично і донедавна освіта дорослих виконувала переважно компенсуючу функцію. У сучасних умовах ситуація змінюється: освіта дорослих стає однією з провідних форм соціальної активності людини і одною із найважливіших сфер життєдіяльності суспільства. Ці зміни декларуються в провідних міжнародних документах, рекомендаціях міжнародних організацій та об'єднань (офіційних, освітніх, професійних тощо). Так, у «Маніфесті освіти дорослих для XXI століття», (розробленого в рамках програми Євросоюзу ERASMUS), зазначається, що вона може впливати на такі сфери діяльності як: 1) активне громадянство, демократія та участь; 2) навички, які потрібні для життя і покращення його якості; 3) соціальна єдність, рівність і справедливість; 4) зайнятність і поширення цифрової інформації; 5) міграція і демографічні виміри; 6) стійкість (надання достатньої інформації і умов для формування нових життєвих принципів і підходів); 7) європейська політика (Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning, 2019).

На реалізацію нових завдань обґрунтовуються Рекомендації розробляються спеціальні програми різного рівня, створюються електронні навчальні платформи, такі як платформа для навчання дорослих в Європі (COUNCIL RECOMMENDATION, 2011, 2016; European Commission). В останнє десятиріччя навчання дорослих стає пріоритетом європейської інтеграції на період до 2020 року. Розвиток цих процесів стимулювався низкою Рекомендацій Ради Європейської Комісії з різних аспектів освіти

дорослих. Зокрема, тоді вперше констатувалось, що навчання дорослих є найслабшою ланкою в національних системах навчання протягом усього життя. Для створення ефективного сектору освіти і навчання дорослих, в Європейському порядку денному плануються такі дії: розширення можливостей для всіх дорослих отримати доступ до гнучкого високоякісного навчання в будь-який момент їхнього життя; розробка нових підходів до освіти дорослих, орієнтованих на результати навчання; підвищення обізнаності про те, що навчання – це праця всього життя; розробка ефективних систем і систем орієнтації протягом усього життя для підтвердження неформального та інформального навчання» (COUNCIL RECOMMENDATION, 2011).

Водночас «термін дії» Стратегії «Європа-2020» (2011-2020 рр.) завершився. Цей факт зумовлює занепокоєність європейських громадських і професійних об'єднань, педагогічної громадськості з приводу того, що в новій достроковій стратегії ЄС започатковані ініціативи можуть не отримати подальшого розвитку. Адже пандемія відкинула Європейський Союз, як і весь світ, на поріг нової економічної кризи. У відповідь на ці побоювання нещодавно Європейська мережа Еврідіка (Euridice) – інституція ЄС, опублікувала розгорнуту доповідь «Про сучасний стан освіти і підготовки дорослих: вибудовуємо інклюзивні шляхи до умінь і кваліфікацій (European Commission/EACLA/Euridice, 2021), створену за тематичним принципом на базі національних доповідей країн-членів. Нашу увагу привернули розділи, присвячені теоретичному осмисленню і обґрунтуванню нових теоретичних підходів до навчання дорослого населення в Європі. Зокрема, це проблеми гнучкого навчання і визнання результатів навчання, конструювання модульних програм і кваліфікацій, індивідуального навчання дорослих тощо.

Підходи західних вчених до теоретичного осмислення освіти дорослих можна представити у вигляді системи концепцій, об'єднаних вихідним педагогічним контекстом – теорією освіти упродовж життя, з її сучасним наголосом на дорослій половині людського життя, після отримання основної освіти. Передусім йдеться про концепції «подальшої освіти», «подовженої освіти», «неформальної освіти», «поновлюваної освіти», «освіти дорослих», громадської освіти/освіти в громаді», «організації, яка навчається», «суспільства, яке навчається», «суспільства, заснованого на знаннях» та ін. Як зазначають українські й зарубіжні дослідники різних аспектів теорії і практики освіти дорослих (Д. Бартон, А. Мітіна, О. Волярська, П. Кенді, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Петренко, Н. Савинова, К. Тастінг, М. Ілляхова), кожна з цих теорій при деякій їх подібності в цілому по-різному тлумачать освіту дорослих. Узагальнювально-інтегративними можна вважати концепції «суспільства, яке навчається» і «суспільства, заснованого на знаннях» з описом освітньої ситуації та суттєвих зв'язків в соціально-економічній структурі сучасного суспільства. Концепція формування суспільства нового типу з'явилася на рубежі століть, коли інформація стала набувати якісно нової форми – гармонізованих знань. Важливого значення, окрім знань типу «як

діяти», набули знання типу «як співіснувати», які стали гармонізувати внутрішні й зовнішні суперечності суспільства. Ця форма суспільства дозволила людині перейти до масового виробництва нових знань з використанням потужних інструментів, якими є ІКТ. Суспільство такого типу набуло принципово нових вимірів – соціального, етнічного, політичного тощо. Невід’ємними його компонентами стали нові міждисциплінарні знання, які продукують наукові та суспільні інститути, підготовка високоякісного людського капіталу, що здійснює освіта, створення багатств на базі економіки знань, в кінцевому рахунку, формування на цій основі інтегрального вектора розвитку суспільства, спрямованого на підвищення якості та безпеки життя всіх його членів.

Провідними у науковому обґрунтуванні освіти і навчання дорослих є емпіричні теорії навчання, центральним концептом яких є досвід. Окрім цього поняття концептуальний апарат емпіричних теорій включає: «соціальний контекст навчання», «самоспрямованість навчання дорослих», «рефлексивну практику», «практичну спрямованість навчання», «перспективу часу», тобто, негайне використання результатів навчання тощо. Зауважимо, що більшість досліджень щодо сутності, принципів, методик навчання були розроблені в контексті навчання школярів у рамках формальної освіти. Дослідження навчання дорослих і розвиток андрагогіки як науки почали здійснюватися на противагу дитячій педагогіці. Нині про особливості навчання дорослих йдеться в багатьох наукових дослідженнях, відправною точкою яких є теорії навчання. Вчені прагнуть показати, як вони сприяють одна одній і доповнюють розуміння того, як навчаються дорослі. Переважно обґрунтовуються такі ключові ідеї:

- Дорослі мають власну мотивацію з опертям на свої знання і досвід; вони «вписують» навчання у свої цілі, пов’язуючи з їхнім реальним життям, практикою і ролями, які вони виконують поза навчальним закладом.

- Дорослі мають прагнення до самоспрямування і самостійного навчання; навчання ініціює той, хто навчається, і одна з функцій вчителя полягає в тому, щоб забезпечити ефективне середовище, в якому може відбуватися навчання.

- Дорослі здатні вчитися, синтезуючи різні стилі навчання і формуючи свій власний стиль навчання, вивчати процеси власного навчання, отримуючи користь від обговорення та роздумів про це.

- Навчання є характеристикою всіх видів діяльності в реальному житті, де люди виконують різні ролі й навчаються на практиці. Навчання може «з’єднати» ці види діяльності, дозволяючи дорослим, які навчаються, розвивати нові форми ерудитності і компетентності.

- Дорослі рефлексують, спираючись на свій досвід. Рефлексивне навчання виникає, коли люди стикаються з проблемами у своєму реальному житті та шукають шляхи їх вирішення.

- Рефлексивне навчання є унікальним для кожної людини, оскільки воно виникає через складність її власного досвіду. Велика частина навчання є випадковою та пов’язаною з тим, хто навчається: його

неможливо спланувати заздалегідь. Хоча є речі, які можна зробити, щоб захопити рефлексивне експериментальне навчання, проте немає обґрунтованого набору кроків, які можна було б виконати, щоб гарантувати, що цей процес відбудеться. Таке навчання дозволяє людям реорганізувати досвід і «побачити» ситуацію по-новому. Отже, навчання дорослих потенційно трансформує як особистість, так і її соціальні характеристики (Tusting, Barton, 2003).

Важливо зазначити, що у раннях моделях навчання, розроблених у США та Європі, навчання розглядалося переважно як феномен особистості. Тому серед найбільш поширених теорій, які було покладено в основу різних моделей навчання, виокремлено такі: біхевіоризм, когнітивізм, когнітивний конструктивізм, психологія розвитку та ін. Одночасно в країнах Радянського Союзу і пізніше – пострадянського простору, розвивалося розуміння феномена навчання як форми соціальної участі (соціокультурна психологія: теорії діяльності та ситуативного пізнання тощо).

Новітні дослідження в Європі та США стали імпульсом для розвитку сучасних теорій навчання дорослих. Серед них чільне місце належить таким теоріям: андрогогічній (the theory of andragogy); навчанню на основі досвіду (experience learning theory), трансформаційному навчанню (transformative learning theory). В Україні найбільш відомою і поширеною є андрагогічна теорія з широким обґрунтуванням особливостей навчання дорослих. Водночас в умовах посилення практичної орієнтації освіти і науки важливого значення набуває теорія навчання на основі досвіду, яка стверджує, що сутність навчання дорослих в осмислюванні їх практичного досвіду. Ця теорія не є абсолютно новою для вітчизняних вчених. А вже в різні часи вітчизняні дослідники звертались до «теорії експериментального навчання», «теорії емпіричного навчання», «експірієнс-теорії» тощо. Проте, глобальне визнання й поширення динамічної, цілісної моделі процесу навчання на основі досвіду, безумовно пов'язане з прийняттям світовою спільнотою стратегії освіти упродовж життя. Її актуальність обґрунтовується зосередженістю знань на інформації, яка має безпосереднє відношення до реальних професійних ситуацій, розвитком цінних якостей і умінь, корисних упродовж всього життя (лідерські якості, навички командної роботи і комунікації, готовність до адекватного відбору сучасних педагогічних технологій, досвід вирішення проблем тощо). Як наголошує її засновник Д. Колб, теорія навчання на засадах досвіду базується на напрацюваннях видатних вчених ХХ століття, зокрема, В. Джеймса, Д. Дьюї, К. Левіна, М. П. Фоллет, Ж. Піаже, Л. Виготського, К. Юнга, П. Фрейре, К. Роджерса та ін., які у своїх теоріях навчання й розвитку людини відводили центральну роль досвіду (Kolb, E. Y., Kolb, D. A., Passarelli, Sharma, 2014).

У сучасних зарубіжних системах педагогічної освіти використовується низка моделей навчання на основі досвіду, які лише частково отримали оцінку і поширення у системі педагогічної освіти в Україні. Найбільш успішними, на думку дослідників, є такі: модель «Школа

професійного розвитку» (Professional Development School – PDS), клінічна модель (clinical model), модель навчання на робочому місці (work-based learning), модель навчання на базі проєктів (project-based learning), модель навчання на основі реальних проблем (PBL), модель навчання на базі досвіду (experience – based learning systems – EBLS), матрична модель свідомої компетентності (matrix model of conscious competence). Як підкреслюють зарубіжні експерти, ефективність цих моделей залежить від практичної спрямованості змісту освіти, що відповідає потребам суспільства у фахівцях не тільки з високим професійним потенціалом, але й здатних до розкриття цього потенціалу в реальних умовах професійної діяльності.

У контексті модернізаційних процесів у сфері професійної підготовки й професійного розвитку педагогів в Україні особливо актуальними залишаються дослідження Д. Колба, який науково обґрунтував чотири стадії циклу емпіричного навчання: практичний досвід; рефлексивне спостереження; абстрактна концептуалізація; активне експериментування. Чотири рівні навчання також описуються М. Бродвеллом в його матричній моделі свідомої компетентності, яка реалізується в системі освіти США ще з 70-х рр. XX століття. Значним потенціалом для професійного розвитку педагогів характеризується модель навчання на базі проєктів, запропонована Е. Морганом. В Україні напрацьовано конструктивний досвід її використання, проте розширення цієї практики здатне забезпечити новий якісний рівень професійного і особистого розвитку педагогів, зокрема, у вітчизняних закладах післядипломної освіти з відповідною продуманою адаптацією при моделюванні освітнього процесу як у традиційних, так і в інноваційних закладах післядипломної освіти (таких, як Український віртуальний університет післядипломної освіти).

Трансформаційна теорія навчання дорослих (transformative theory of adult learning) вважається однією із основних у навчанні дорослих. Вона набула цього статусу завдяки працям Дж. Мезірова, К. Кінга, П. Крентона, Дж. Діркса, Р. Бойда, К. Тейлора, Моріса Ж. Еліаса та інших (Eliase, Rockefeller, Goleman, Gullotta, Sluyter, 1997). Існують різні інтерпретації в розумінні того, що називають трансформаційним навчанням, проте кожна відкриває нові аспекти і межі розуміння цього феномена. Частина вчених визначають трансформаційну теорію навчання як розширення свідомості через трансформацію базової картини світу і характеристик своєї індивідуальності (Моріс Ж. Еліас). Деякі – тлумачать цей явище як глибокі усвідомлення, які змінюють життєві настанови і виводять нашу свідомість на новий рівень в процесі «накладання» нових знань на старий досвід, або розгляду старих уявлень в новому світлі в ході навчання дорослих. При цьому досліджується перетин між навчанням та розвитком з опорою на конструктивізм, теорії навчання дорослих та експериментальне навчання (Е. В. Тейлор, С. Марієнау, М. Фідлер). У головного архітектора трансформаційного навчання Дж. Мезірова відправним пунктом трансформаційної теорії є твердження, що під час навчання у зрілому віці,

не просто набуваються знання, а з'являється нова інтерпретація попереднього досвіду, а це, у свою чергу, слугує орієнтиром для майбутніх дій і відкриває можливості для входження дорослого в громадське життя у новій якості. За Дж. Мезіровим, навчання – це осмислення дорослим свого досвіду, тому для усвідомлення цього досвіду дорослому здебільшого потрібно внести зміни в якісь із його переконань або поглядів. Зміна точки зору – це лінза, через яку дорослий усвідомлює світ, це ключ до трансформаційного навчання. Процес і результат трансформаційного навчання є розвитком, тобто здатністю критично реагувати. Саме результат і змінена думка дорослого підносить його до нового щабля розвитку (Mezirow, 1991).

Трансформаційна теорія навчання дорослих базується на ідеї про те, що перспективні перетворення особистості мають три виміри: психологічний (зміни в розумінні себе), ціннісний (перегляд системи переконань) і поведінковий (зміни в стилі життя). Набір переконань дорослого трансформується за допомогою критичного переосмислення припущень, на яких будуються його інтерпретації, думки, звички розумової діяльності й точка зору тощо. Дорослий може стати «критично рефлексивним» до своїх або чужих припущень, коли він навчається вирішувати проблеми інструментально, або коли приймає участь у комунікативному навчанні, бере участь у вирішенні проблеми (об'єктивний рефреймінг), або самостійно критично оцінює свої власні ідеї та переконання (суб'єктивний рефреймінг). Саморефлексія може призвести до значних особистісних трансформацій, тому саме саморефлексія має вирішальне значення в трансформації перспективи (Eliase, Rockefeller, Goleman, Gullotta, Sluyter, 1997).

Упродовж двох десятиліть Концепція трансформації професійного розвитку в освіті знаходиться в центрі дискусій, метою яких є генерування цікавих і складних ідей та відкритті нових перспектив, зокрема, в професійному розвитку педагогів. Як зазначає А. Свеннен – редактор міжнародного журналу «Professional Development in Education (PDiE)», центральними у дискусіях щодо майбутнього PDiE в сучасних умовах є «трансформаційна освіта» і «критична рефлексія». Незважаючи на те, що поняття «трансформаційна освіта» є не зовсім новим, останнім часом воно все частіше фігурує у статтях та у матеріалах міжнародних науково-практичних конференцій з осучасненням і поглибленням змістовим наповненням. Компаративні дослідження доводять, що ключові поняття, які вживаються в теорії і практиці світової освіти, мають своє конкретне значення в національному, культурному та освітньому контексті і що ми повинні це усвідомлювати, коли пишемо для міжнародної аудиторії та коли читаємо статті авторів з педагогічних культур, відмінних від нашої власної.

Відмінності між педагогічними культурами породжують цікаві та різні тлумачення того, що означає бути «трансформаційним». У цілому ж вчені схиляються до того, що поняття «трансформація» є в синонімічному ряду з поміркованим поняттям «зміни», будучи сучасним кроком вперед в умовах загострення потреби в ідеалах та суспільних цінностях. Тому

«трансформаційна освіта» проектується як бажаний стан освіти. Наукові пошуки в цьому напрямі активізувались на початку XXI ст., коли сформувався запит на моделювання освіти, включаючи професійний розвиток педагогів. Наприклад, у роботі Е. Кеннеді (2005) описується три цілі професійного навчання, в яких учителі мають все більшу свободу вибору: передача, перехід, трансформація. За Е. Кеннеді, характерними для трансформаційних моделей професійного навчання є професійна автономія та усвідомлення проблем управління на всіх рівнях. Вона стверджує, що перетворюючі практики включають моделі передачі, перехідних досліджень та досліджень педагогічних дій, які можуть збалансовано підтримувати трансформацію навчання та виховання (Kennedy, 2005). Внесок цієї дослідниці в порівняльне дослідження моделей професійного розвитку вчителів (ПРВ) полягає в обґрунтуванні рамкової структури, побудованої на основі ключових характеристик окремих моделей ПРВ. Рамка містить дев'ять ключових моделей, які потім класифікуються залежно від їхньої здатності підтримувати професійну автономію та трансформаційну практику, а саме: навчальна модель (training model); так звана модель винагороди (award-bearing model), зокрема, отримання певного диплома; модель дефіциту (deficit model); каскадна модель (cascad model); модель, що базується на стандартax (standards-based model); модель коучингу/наставництва (coaching/mentoring model); модель спільноти практики (community of practice model); модель дослідження діяльності (педагогічної) (action research model); трансформаційна модель (transformative model).

Звичайно, це лише один із класифікаторів, обґрунтованих вченими, які предметно досліджують процес професійного розвитку вчителів. У різних національних контекстах рік від року зростає кількість досліджень, які в умовах стрімких змін розвивають нові підходи до професійного розвитку вчителів із урахуванням світових напрацювань. В умовах пандемії більшість моделей потребують доопрацювання, оскільки людство зіткнулось з проблемою навчання в контексті швидких технологічних і соціальних змін, зокрема, у сфері онлайн- та дистанційної освіти. Ці моделі мають посилювати аргументи щодо гнучкості підходів до навчання та надання освітніх послуг. Вчені наголошують, що успіх у навчанні дорослих забезпечується завдяки діалектичній взаємодії соціальних, ситуативних та індивідуальних факторів. Тобто, до уваги беруться контекст, цілі та практика кожного дорослого, який навчається.

Вважаємо за доцільне привернути увагу до дослідження українських науковців, яке проводиться в рамках науково-дослідної роботи з теми «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (Університет менеджменту освіти НАПН України). Дослідники акцентують увагу на моделях професійного розвитку педагогів, які іпотетично можуть вплинути на трансформацію розвитку педагогів в умовах відкритої освіти. Частково до таких віднесено: модель поетапно орієнтованої освіти педагога; модель соціального партнерства у розвитку

професійної компетентності фахівців; позиційну модель із подальшим розвитком фахівців в умовах відкритої освіти та ін. (Петренко, Романова, Пуховська, Султанова, Олешко, 2020).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теорії освіти і навчання дорослих – це не простий набір ідей, концепцій і понять стосовно особливостей навчання дорослих людей, включаючи їх професійний розвиток. Необхідність їх використання зумовлена низкою причин: 1) теорії допомагають вибудовувати максимально ефективне навчання на всіх етапах – від створення концепції до практичної реалізації; 2) теорії лежать в основі формування стратегій з урахуванням реального контексту навчання; 3) теорії необхідні для використання технологій, які максимально відповідають стратегіям навчання; 4) знання теорій важливе для застосування стратегій, які враховують сучасні особливості навчання: цифрові технології і мобільність тощо. І хоча в сучасному суспільстві посилюються антисциєнтичні рухи і настрої, в цілому наука сприймається як одна із вищих цінностей цивілізації. Для трансформації професійного розвитку педагогів в Україні необхідні комплексні концепції і моделі, які поєднують в собі традиції та інновації: традиційне – це стрижень, а інноваційне – це живильне середовище для розвитку.

Список використаних джерел

- COUNCIL RECOMMENDATION of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. (2016/ C484/01). Official Journal of the European Union, URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2016_484_R_0001
- COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (2011/C 191/01). Official Journal of the European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29>
- Eliase, M., Rockefeller, E., Goleman, D., Gullotta, T., & Sluyter, D. [et.al.] (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia, USA. URL: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- European Commission. EPALE-Electronic Platform for Adult Learning in Europe. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en>
- European Commission/EACLA/Eurydice (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publication Office of European Union. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/adult_education_and_training_in_europe_2020_21.pdf
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2). 235-250. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277>
- Kolb, E.Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45

- (2), 204-234. DOI: 10.1177/1046878114534383
- Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning.* (2019). European Association for the Education of Adults (EAEA). URL: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* / J. Mezirow. – San Francisco: Jossey-bass, URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369204200309>
- Tusting, K., & Barton D. (2003). Models of adult learning: a literature review of models applicable to Skills for Life. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC). URL: https://dera.ioe.ac.uk/22486/1/doc_2768.pdf
- Петренко, Л., Романова, Г., Пуховська, Л., Султанова, Л., & Олешко, П. (2020). *Моделі неперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників у контексті відкритої освіти* / Професійний розвиток фахівців в умовах цифрового суспільства: сучасні тренди: Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 12-13 листопада 2020. Житомир: Житомирський державний університет імені Франка, 243-250.

References (translated and transliterated)

- COUNCIL RECOMMENDATION of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults.* (2016/ C484/01). Official Journal of the European Union, URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2016_484_R_0001 [in English].
- COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving* (2011/C 191/01). Official Journal of the European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29> [in English].
- Eliase, M., Rockefeller, E., Goleman, D., Gullotta, T., Sluyter, D., [et.al.] (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Association for Supervision and Curriculum Development.* Alexandria, Virginia, USA. URL: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf> [in English].
- European Commission.* EPAL-Electronic Platform for Adult Learning in Europe. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en> [in English].
- European Commission/EACLA/Eurydice (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report.* Luxembourg: Publication Office of European Union. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/adult_education_and_training_in_europe_2020_21.pdf [in English].
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2). 235-250. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277> [in English].
- Kolb, E.Y., Kolb, D.A., Passarelli, A., Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45

- (2), 204-234. DOI: 10.1177/1046878114534383 [in English].
- Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning.* (2019). European Association for the Education of Adults (EAEA). URL: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/> [in English].
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-bass, URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369204200309> [in English].
- Petrenko, L., Romanova, G., Puhovska, L., Sultanova, L., & Oleshko, P. (2020). Modeli neperervnogo profesiynogo rozvytku pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti vidkrytoyi osvity [Models of continuous professional development of pedagogical and scientific-pedagogical specialists within the context of an open education]. *Profesiynyy rozvytok fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoho suspil'stva: suchasni trendy.* Materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu 12-13 lystopada 2020. Zhytomyr: Zhytomyrs'kyy derzhavnyy universytet imeni Franka, 243-250 [in Ukrainian].
- Tusting, K., Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review of models applicable to Skills for Life.* London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC). URL: https://dera.ioe.ac.uk/22486/1/doc_2768.pdf [in English].

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.937

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.63-72](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.63-72)

Анищенко 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 Ziaziun 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

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 Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9002-6439>
E-mail: olgabanit@gmail.com

Калужна 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 Ziaziun 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

АНДРАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: СУТНІСНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Авторами оглядової статті проаналізовано сутність андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, доцільність її розгляду в контексті професіоналізації освіти дорослого населення.

Доведено, що андрагогічну компетентність педагогічного персоналу доцільно тлумачити як важливу складову його професійної компетентності. Уточнено сутність андрагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників. Викладено авторське визначення андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Відповідно до структури андрагогічної компетентності визначено критерії її показники її сформованості. Охарактеризовано чотири компоненти її відповідні критерії сформованості андрагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників: ціннісно-мотиваційний компонент (критерій – мотиваційно-аксіологічний), когнітивно-змістовий компонент (критерій – знаннево-інформаційний), рефлексивно-оцінний компонент (критерій – рефлексивний), операційно-діяльнісний компонент (критерій – процесуально-технологічний).

Наголошено, що сформованість андрагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є однією з найважливіших умов забезпечення ефективності освітнього процесу у закладах формальної і неформальної освіти дорослих. Обґрунтовано доцільність формування її розвитку андрагогічної компетентності педагогів у традиційному, дистанційному й змішаному форматах в умовах формальної і неформальної освіти.

Ключові слова: андрагогічна компетентність; компоненти, критерії і показники андрагогічної компетентності; педагогічний персонал у сфері освіти дорослих; професіоналізація освіти дорослих.

**Anishchenko Olena,
Banit Olga,
Kaluzhna Tatiana**

ANDROGOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION: THE ESSENTIAL ASPECT

Abstract. *The authors of the review article have analyzed and clarified the essence of andragogical competence of pedagogical staff in the field of adult education. The relevance of the researched problem and the expediency of its consideration in the context of professionalization of adult education are substantiated. It is proved that the andragogical competence of pedagogical staff should be interpreted as an important component of their professional competence. The author's definition of the andragogical competence of pedagogical staff in the field of adult education is presented. According to the structure of andragogical competence, the criteria and indicators of its formation are determined. Four components and corresponding criteria of formation of andragogical competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers are characterized: value-motivational component (criterion is motivational-axiological), cognitive-semantic component (criterion is cognitive-informational), reflexive-evaluative component (criterion is evaluative), operational and activity component (criterion is procedural and technological).*

It is emphasized that the formation of andragogical competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers is one of the most important conditions for ensuring the effectiveness of the educational process in the

institutions of formal and non-formal adult education. There has been substantiated the expediency of formation and development of the andragogical competence of pedagogues in traditional, distant and mixed formats in the conditions of formal and non-formal education. The urgency of professional training of the pedagogical staff in the field of adult education in Ukraine, as well as the expediency of promoting successful practices of professionalization of andragogues in foreign and national educational space are proved in the article.

Key words: *andragogical competence; professional competence; components, criteria and indicators of andragogical competence formation; pedagogical staff in the field of adult education; professionalization of adult education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Соціально-економічні, техніко-технологічні та інші зрушення у суспільстві зумовлюють необхідність розбудови якісної освіти впродовж життя. Водночас стрімкий розвиток освіти дорослих як важливої складової ціложиттєвої освіти актуалізує нагальну необхідність підготовки педагогічного персоналу до навчання різних категорій дорослого населення, що передбачає надання якісних освітніх послуг із урахуванням специфіки цільової аудиторії тих, хто навчається. Передусім йдеться про важливість формування й розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. На наше переконання, сформованість андрагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є однією з найважливіших умов забезпечення ефективності освітнього процесу в закладах формальної і неформальної освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Українськими науковцями досліджуються: *теоретичні, концептуальні засади підготовки педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих в Україні* (О. Аніщенко, С. Архипова, С. Бабушко, Л. Лук'янова, О. Самодумська, Л. Тимчук та ін.); *зарубіжний досвід підготовки андрагогів* (Н. Бідюк, М. Гуляєва, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Постригач, І. Сагун, О. Самойленко, Н. Терьохіна, О. Чугай та ін.); *андрагогічні підходи, закономірності, принципи навчання у закладах педагогічної, післядипломної освіти* (Н. Дятленко, Н. Клокар, В. Луначек, О. Мельниченко, В. Олійник, М. Скрипник, М. Смирнова, Т. Сорочан та ін.); окремі особливості андрагогічної компетентності майбутніх педагогів, а також педагогічного персоналу закладів освіти різних типів, організацій у національному та зарубіжному освітніх просторах (В. Балута, О. Баніт, О. Дубасенюк, І. Зель, С. Ізбаш, Т. Калюжна, О. Михальчук, Л. Лук'янова, О. Огієнко, В. Піддячий, А. Самко, О. Самойленко, О. Семенова та ін.). Окремі аспекти професійної компетентності фахівців, які здійснюють професійну підготовку дорослих, розкрито у дослідженнях О. Волярської, Л. Гаєвської, Л. Капченка, Н. Савченко та ін. Разом із тим, сутність андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих залишається недостатньо висвітленою й потребує посиленої уваги науковців.

Мета статті – здійснити аналіз сутності андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім зазначимо,

що проблему розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих вартує розглядати у контексті професіоналізації як освіти дорослих у цілому, так і професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників як актуалітету професіоналізації освіти дорослого населення. На наше переконання, андрагогічну компетентність педагогічного персоналу доцільно тлумачити як важливу складову його професійної компетентності. У вузькому розумінні її можна розглядати як психолого-педагогічну компетентність андрагога, що уособлює готовність (практичну й теоретичну) до професійної діяльності, спрямованої на сприяння особистісному та професійному розвитку різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти на основі врахування специфіки навчання цільових груп дорослих учнів (Аніщенко, 2021). Формулюванню такого визначення сприяв досвід авторів у сфері української енциклопедистики, а також одержані результати студювання наукових праць сучасних дослідників (Лук'янова, 2021; Огієнко, 2015; Ягупов, & Свистун, 2007).

Результати аналізу наукового доробку В. Ягупова, В. Свистун свідчать про те, що ефективність професійної діяльності фахівців (і, на нашу думку, зокрема, й андрагогів) «суттєво залежить від видів ... теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, результату особливостей цієї діяльності» (Ягупов, & Свистун, 2007). Погоджуємося з твердженням О. Мельничук про те, що «зміст андрагогічної компетентності має різне наповнення, залежно від професійної позиції, ролі, яку вибирає викладач під час андрагогічної взаємодії з дорослим, від готовності андрагога реалізувати певні вміння з організації освітньої діяльності дорослого...» (Мельничук, 2012).

Акцентуємо увагу на широкому спектрі знань, умінь і навичок, професійних ролей педагогічного персоналу, діяльність якого «зосереджена переважно на сприянні дорослим учням у навчанні із урахуванням освітнього, соціального та культурного контексту» (Jakimiuk, 2019, s. 189). Професійні ролі педагогічних і науково-педагогічних працівників (тренер, фасилітатор, модератор, експерт, консультант та ін.) відрізняються у залежності від того, в яких закладах здійснюється професійна діяльність – закладах формальної або неформальної освіти дорослих (організаційний, інституційний контекст). Окрім впливу певних організаційно-педагогічних умов, на вибір власне професійних ролей андрагогів впливають і тематично-змістовий, культурний, економічний контексти. Йдеться й про важливість врахування загальних тенденцій розвитку освіти дорослих, факторів економічного, культурного спрямування тощо (Curriculum globALE, 2015). За О. Дубасенюк, на сучасного фахівця покладено «постійне осмислення розмаїття соціально-економічних та інших проблем, пов'язаних не тільки з його фахом, але й із суміжними галузями суспільного буття» (Дубасенюк, 1999).

Водночас андрагогічна компетентність педагогічного персоналу є невід'ємною складовою їх професіоналізму. Важливо брати до уваги те, що на розвиток професіоналізму педагогічних і науково-педагогічних

працівників впливають різні фактори. Так, у науково-педагогічному дискурсі обґрунтовано *об'єктивні* (науково-методичне, матеріально-технічне забезпечення; педагогічний колектив тощо), *суб'єктивні* (здатність до рефлексії, самовдосконалення, навички навчатися впродовж життя, задоволеність працею і життям у цілому тощо) та *об'єктивно-суб'єктивні* (ціннісне ставлення до педагогічної професії, її престиж тощо) фактори впливу на розвиток професіоналізму педагога. У зарубіжних джерелах (Jakimiuk, 2019, s. 200) йдеться про фактори: *зовнішні*, пов'язані з кваліфікаційними вимогами до педагогів, професійними завданнями та обов'язками, соціальними очікуваннями щодо професії, організацією системи освіти, умовами на робочому місці тощо; *внутрішні (індивідуальні)*, пов'язані з наявними компетенціями, виявленими цінностями та установками, прагненням розвивати інтелектуальний потенціал і вміння, способами використання власних здібностей і можливостей у зв'язку з поточними вимогами та обставинами.

Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих вибудовується на низці структурних компонентів, серед яких ключовими є ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, рефлексивно-оцінний та операційно-діяльнісний (рис. 1). Водночас, як відомо, відповідні критерії і показники є основою для діагностування рівня сформованості будь-якої компетентності.



Рис. 1. Компоненти андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих

Отже, на основі аналізу джерел на електронних і паперових носіях нами виокремлено чотири компоненти. і відповідні критерії сформованості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Проаналізуємо їх більш детально.

Ціннісно-мотиваційний компонент андрагогічної компетентності

педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (мотиваційно-аксіологічний критерій) уособлює сукупність мотивів, інтересів і потреб, що визначають спрямованість педагогічного персоналу на професійно-педагогічну діяльність у взаємозв'язку з усвідомленням відповідності особистісних андрагогічних якостей вимогам педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих та усвідомленою мотивацією особистісних прагнень до дій. Зазначений компонент охоплює сукупність особистісних якостей, стійких мотивів, що сприяють усвідомленню значущості професійної діяльності; зорієнтованість на саморозвитку й самоосвіті, професійному самовдосконаленні (Жихорська, 2017, с. 192). Йдеться також про ціннісне ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засадах емпатії, усвідомлення андрагогами того, що практика освіти дорослих формується на тлі різних уявлень про гуманність і різновекторність освіти, що зумовлює узагальненість уявлень про освіту дорослих, етичні засади її функціонування (Curriculum globALE, 2015).

Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (знаннєво-інформаційний критерій) уособлює необхідну сукупність професійних знань і їх розуміння, що є основою усвідомленого, цілеспрямованого здійснення професійної діяльності (Жихорська, 2017, с. 192). Компонент передбачає знання: теорій і ключових особливостей навчання дорослих, найважливіших психологічних моделей розвитку особистості та їх значення для процесу навчання, принципів і правил вербальної, невербальної комунікації, теорій групової динаміки; специфіки моніторингу культурно-освітніх потреб; бар'єрів, що перешкоджають навчанню; розуміння різноманіття сфери освіти дорослих та її культурну обумовленість; обізнаність щодо основних провайдерів освітніх послуг у цій сфері, різних форм, методів навчання дорослих; знання щодо нормативно-правового забезпечення освіти дорослих, особливостей її фінансування, національних і міжнародних тенденцій розвитку освіти дорослих (Curriculum globALE, 2015) тощо.

Рефлексивно-оцінний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (рефлексивний критерій) уособлює поєднання двох складових: внутрішній процес (самоаналіз/самооцінювання) і зовнішній (аналіз зміни умов професійної діяльності, що вимагає коригування вектору особистісного й професійного розвитку). Йдеться про здатність андрагога до аналізу, самоаналізу, самооцінювання своєї професійної діяльності з метою її корекції та удосконалення; здатність до аналізу зворотної інформації (Баніт, 2020); здатність проводити критичний аналіз функцій та інтересів стейкхолдерів щодо освіти і навчання дорослих (Curriculum globALE, 2015) тощо. Компонент зокрема реалізується через адекватність самооцінки й самоаналізу, усвідомлення власного потенціалу у професійній діяльності, здатність адекватно оцінювати свої професійні й особистісні можливості й обмеження, адекватність оцінювання власних вчинків, дій та їхніх наслідків; здатність планувати контролювати й адекватно оцінювати хід особистісного розвитку й професійного становлення тощо (Баніт, 2020).

Операційно-діяльнісний компонент андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (процесуально-технологічний критерій) охоплює сукупність професійних умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних посадових функцій; комунікативних навичок; способів і досвідів розв'язання професійних завдань на основі самостійності та відповідальності (Жихорська, 2017, с.192) тощо. Реалізація зазначеного компонента андрагогічної компетентності передбачає сформованість умінь і навичок щодо використання в освітньому процесі прийомів, технологій навчання, зорієнтованих на дорослих учнів (у груповій та індивідуальній роботі в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання), здійснення моніторингу культурно-освітніх потреб дорослих учнів; здатність створювати сприятливий мікроклімат, розв'язувати проблемні ситуації, планувати діяльність, взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу з метою досягнення стійкого успіху в навчальній діяльності дорослих учнів; сформованість умінь і навичок долати або попереджати бар'єри й перепони у комунікації тощо. Особливо важливого значення набувають уміння та навички педагогічного персоналу використовувати технології модерації, фасилітації, менторства тощо.

Уважаємо за доцільне зазначити, що обґрунтовані компоненти андрагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є взаємопов'язаними. Вони уможливають цілісність проєктування компетентності відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій представників цільової групи педагогів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На наше переконання, формування андрагогічної компетентності фахівців має здійснюватися у процесі професійної підготовки педагогів, андрагогів на таких рівнях вищої освіти: початковому рівні (короткий цикл) вищої освіти; першому (бакалаврському) рівні; другому (магістерському) рівні; третьому (освітньо-науковому/освітньо-творчому) рівні (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Подальший розвиток, удосконалення андрагогічної компетентності доцільно здійснювати у системі післядипломної освіти, а також в умовах неформальної освіти дорослих. Певний потенціал для розвитку андрагогічної компетентності педагогів має й інформальна освіта.

Серед актуалітетів професійної підготовки педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в Україні – розроблення, широке впровадження та популяризація відповідних освітньо-професійних програм ЗВО, програм підвищення кваліфікації, ініційованих закладами формальної і неформальної освіти, упровадження сучасних андрагогічно орієнтованих технологій, що передбачають сприяння розвитку андрагогічної компетентності цільової групи педагогічного персоналу. Як свідчить аналіз «Глобальної програми навчання та освіти дорослих», необхідно передбачати формування й розвиток як когнітивних здібностей і навичок педагогічних і науково-педагогічних працівників, так і їх здатності до самоаналізу, аналізу поглядів і цінностей у контексті мотиваційних та емоційних аспектів професійної діяльності (Curriculum globALE, 2015). На наше переконання (Аніщенко, 2020), доцільно здійснювати: подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з цільового

спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів післядипломної освіти), досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих відповідно до їх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб у фахівцях педагогічного профілю (на державному рівні).

Обґрунтування критеріально-рівневої структури готовності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих до здійснення андрагогічно орієнтованої професійної діяльності виокремлюємо як перспективний напрям *подальших наукових досліджень*.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2020). До питання про стан і перспективи підготовки андрагогів в Україні. *Історико-педагогічні студії*: Науковий часопис. Гол. ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 13-14 [VI Морозівські читання]. 12-16.
- Аніщенко, О. В. (2021). *Сутність андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих*. Психолого-педагогічне забезпечення підготовки педагогічного персоналу в умовах трансформаційних змін: матеріали доповідей Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2020 рік (23-29 березня 2020 р.). Київ: ДКС-Центр, 2021.
- Баніт, О. В. (2020). Аналіз структурних компонентів андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр., 2, 54-65.
- Дубасенюк, О. А. (1999). Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: збірник науково-методичних праць. Ред. кол. О. А. Дубасенюк та ін. К.: ІЗМН. Житомир: Держ. пед. інститут.
- Жихорська, О. В. (2017). Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти: дис. ... канд. пед. н. Київ: ІВО НАПН України. 200.
- Закон України «Про вищу освіту». (2014). Від 01.07.2014 р. №1556-VI. Редакція від 02.11.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Лук'янова, Л. Б. (2021). Андрагогіка. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В.І. Луговий, О.М. Толузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва ...]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер. 38-39.
- Михальчук, О. О. (2012). Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси. 24.
- Огієнко, О. І. (2012). Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: ІПООД НАПН України. 194-198.

- Curriculum globALE. (2015). Global curriculum for Adult Learning & Education. Authors (2nd Edition): M. Avramovska, T. Czerwinski, S. Lattke [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe, 43.
- Jakimiuk, B. (2019). Profesjonalizacja nauczycieli doroslych. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 4, 187-203. URL: http://www.aps.edu.pl/media/3404584/31_eziu_4-2019_b_jakimiuk.pdf

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. V. (2020). Do pytannia pro stan i perspektivy pidhotovky andrahohiv v Ukraini [On the state and prospects of andragogy training in Ukraine]. *Istoryko-pedahohichni studii – Historical and pedagogical studies: Naukovi chasopys*. Hol. red. N.M. Demianenko. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 13-14 [VI Morozivski chytannia]. 12-16 [in Ukrainian].
- Anishchenko, O. V. (2021). Sutnist andrahohichnoi kompetentnosti pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh [The essence of andragogical competence of pedagogical staff in the field of adult education]. *Psykhologo-pedahohichne zabezpechennia pidhotovky pedahohichnoho personalu v umovakh transformatsiinykh zmin: materialy dopovidei Zvitnoi nauково-praktychnoi konferentsii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziazuiuna NAPN Ukrainy za 2020 rik (23-29 bereznia 2020 r.)*. Kyiv: DKS-Tsentr, 2021 [in Ukrainian].
- Banit, O. V. (2020). Analiz strukturnykh komponentiv andrahohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv z rozvytku personalu u sferi korporativnoi osvity [Analysis of structural components of personnel development specialists' andragogical competencies in the field of corporate education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy – Adult Education: theory, experience, prospects: zb. nauk. prats.*, 2, 54-65 [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O. A. (1999). Teoretychni ta metodychni zasady sotsialno-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia: zbirnyk nauково-metodychnykh prats. Red. kol. O. A. Dubaseniuk ta in. K. : IZMN. Zhytomyr : Derzh. ped. instytut [in Ukrainian].
- Zhykhorska, O. V. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti navchalno-dopomizhnogo personalu vshchoho navchalnoho zakladu v umovakh intehratsii neformalnoi ta informalnoi osvity [Formation of professional competence of teaching and support staff of higher education in the integration of non-formal and informal education] : dys. ... kand. ped. n. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy. 200 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro Vyshu Osvitu». (2014). [Law of Ukraine «About Higher Education»]: vid 01.07.2014 №1556-VI. Redaktsiia vid 02.11.2021 r. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B. (2021). Andrahohika [Androgogy]. *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [hol. red. V.H. Kremen; zast. hol. red. V.I. Luhovy, O.M. Topuzov; vidp. nauk. sekr. S.O. Sysioeva ...]: 2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter. 38-39 [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, O. O. (2012). Formuvannia andrahohichnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv Polshchi [The formation of andragogical

- competence of pedagogical university students in Poland]: avtoref. dys. ...
kand. ped. nauk: 13.00.04. Cherkasy. 24 [in Ukrainian].
- Ohienko, O. I. (2012). Andrahohichna kompetentnist pedahoha: tradytsii ta innovatsii u zarubizhnomu dosvidi [Andragogical competence of a teacher: traditions and innovations in foreign experience]. *Osvita vprodovzh zhyttia: vymohy chasu*. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy. 194-198 [in Ukrainian].
- Curriculum globALE. (2015). Global curriculum for Adult Learning & Education. Authors (2nd Edition): M. Avramovska, T. Czerwinski, S. Lattke [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE; Warlich Mediengruppe, 43 [in English].
- Jakimiuk, B. (2019). Profesjonalizacja nauczycieli doroslych [Professionalization of Adult Educators]. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 4, 187-203 [in Polish].

УДК 378.013.83

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.72-80](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.72-80)

Білик Вікторія Володимирівна
– кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
технологічної та професійної
освіти і декоративного
мистецтва Хмельницького
національного університету

Bilyk Viktoriia – Candidate of
Pedagogical Sciences, Senior
Lecturer of the Department of
Technological and Professional
Education and Decorative Arts of
the Khmelnytskyi National
University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1265-3693>

E-mail: bilykvika@ukr.net

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ АНДРАГОГІКИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність використання методів активізації навчання при викладанні дисциплін у вищій школі. Навчання із використанням методів активізації полягає у взаємному партнерстві педагога і студентів, демократичному, діалогічному, заохочувальному стилі спілкування, максимальному підвищенні суб'єктності магістрів, спрямованості на продуктивну й творчу діяльність, формуванні соціальних навичок. Для підвищення ефективності, результативності, мотивації та активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення дисципліни «Андрогогіка» встановлено, що доцільним є використання методів активізації навчання, які сприяють більш усвідомленому та ефективному формуванню результатів навчання, підвищенню інтересу до навчання, можливості аналізу власної та командної (групової), діяльності на занятті, посиленню ступеня об'єктивності оцінювання тощо.

Схарактеризовано особливості використання методів активізації навчання при вивченні здобувачами вищої освіти андрогогіки. Визначено, що

під час навчання магістрів дисципліні «Андрагогіка», ефективним буде використання таких методів активізації навчання: метод проєктів, кейс-метод, ігрові методи та портфоліо. Метод проєктів полягає у розробленні здобувачами вищої освіти якісного кінцевого продукту, готового для впровадження. При розробленні проєкту у студентів формується досвід самостійного аналізу наукової літератури в галузі, відбувається здобуття знань та їх практичне застосування при вирішенні завдань. Кейс-метод дозволяє реалізувати колективні форми навчання при вирішенні конкретних ситуацій, наближених до професійних. Ігрові методи передбачають імітацію студентами професійних дій шляхом гри за визначеними правилами. Різновидом ігрових методів, що сприяє формуванню практичних навичок у студентів є навчальний тренінг. Метод портфоліо полягає у формуванні власного портфоліо студента з дисципліни. Цей метод акцентує увагу на досягненнях студента, інтегрує кількісну та якісну оцінку із перевагою самооцінювання над зовнішнім оцінюванням.

Ключові слова: метод навчання; метод активізації навчання; андрагогіка; метод проєктів; кейс-метод; ігровий метод; портфоліо.

Bilyk Viktoriia

METHODS OF LEARNING INTENSIFICATION FOR MASTER'S STUDENTS: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ANDRAGOGICS

Abstract. *The article considers the importance of using methods of learning intensification while teaching disciplines at higher school. Learning based on methods of intensification is a mutual partnership of teachers and students that presupposes democratic, dialogic, encouraging style of communication, ultimate increase of Master's students' subjectivity, focus on productive and creative activities, the formation of social skills. It has been found out that to increase the efficiency, effectiveness, motivation and to intensify educational activities of higher school students during the study of the «Andragogics» discipline it is expedient to use methods of learning intensification that promote more conscious and effective learning outcomes, boost interest in learning, promote analysis of individual and team (group) activities in the classroom, increase the degree of assessment objectivity, etc.*

The peculiarities of using learning intensification methods in the study of «Andragogics» by higher school students have been characterized. It has been determined that during the training of masters in the «Andragogics» discipline, it is effective to use the following methods of learning intensification: project method, case method, game methods and portfolio. The project method is aimed at developing by Master's students a high quality final product ready for implementation. While developing a project, students form the experience of independent analysis of scientific literature in the field, they acquire the knowledge and can practically apply it while solving problems. The case method allows to implement collective forms of learning in solving specific situations close to professional. Game methods involve students' imitation of professional actions by playing according to certain rules. One kind of game methods that contributes to the formation of students' practical skills is workshops. The method of portfolio is aimed at forming a student's own portfolio by the discipline. This method focuses on the student's achievements, integrates quantitative and qualitative assessment with the

preponderance of self-assessment over the external assessment.

Key words: *methods of learning; methods of learning intensification; project method; case method; game method; portfolio.*

Постановка проблеми, її актуальність. У переліку навчальних дисциплін, що розміщені в університетському каталозі вибіркових дисциплін має місце дисципліна «Андрагогіка», метою вивчення якої є набуття професійних знань, умінь, навичок, досвіду, що відповідають сутності і змісту діяльності навчання дорослих, вивчення наукової специфіки андрагогіки.

Забезпечення якості результатів навчання з дисципліни «Андрагогіка» поряд із удосконаленням змісту, вибором оптимальних форм і засобів навчання потребує використання методів активізації навчання. Використання методів активізації навчання під час вивчення андрагогіки сприяє тому, що здобувач вищої освіти стає активним суб'єктом навчального процесу, а викладач виконує функції організатора, консультанта, педагога-менеджера, режисера навчання, помічника, який створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів.

Навчання із використанням методів активізації полягає у зміні особистісної позиції педагога, стилі управління, перевазі діалогічного стилю комунікативної та інтелектуальної діяльності, використанні нових способів соціальних і міжособистісних взаємодій, що направлені на спільну продуктивну й творчу діяльність; наявності аналітичного мислення у педагога; максимальному підвищенні суб'єктності магістрів, переході від пасивного сприйняття знань здобувачами вищої освіти до активного.

Ми підтримуємо думку С. Сисоєвої та А. Пегушина, що активному навчанню властиві такі специфічні принципи: розвиток особистості, активність студента, групова діяльність, гнучкий алгоритм та опора на позитивне (Сисоєва, 2011, с. 68), цілеспрямованість підготовки; випереджувальність навчання та його фундаменталізація; індивідуалізація та адаптивність навчання; самостійна творча робота з реальними завданнями і проблемами підвищеної складності (Пегушин, 2009, с. 84), що застосовуються разом із загальноприйнятими дидактичними принципами.

У Хмельницькому національному університеті з метою мотивації та активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти на основі: встановлення суб'єктного типу взаємовідносин між учасниками освітнього процесу; домінування діалогічного, демократичного та рефлексивного стилів взаємодії між ними, впровадження групових та колективних форм організації освітнього процесу; використання проблемних, пошукових, евристичних та дослідницьких методів навчання, ефективних способів здобуття та засвоєння інформації, що орієнтовані на пошуково-мисленеву та творчу діяльність з серпня 2019 р. чинним є наказ ректора «Про активізацію впровадження інноваційних форм організації освітнього процесу та технологій навчання». У п. 2 вищезазначеного наказу вказується на необхідність активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти при: проведенні лекційних занять використовувати різноманітні інтерактивні технології навчання (дискусії,

проблемне навчання, «перевернуте» навчання тощо); проведенні практичних занять застосовувати різноманітні активні методи та технології навчання (кейс-метод, ділові та дидактичні ігри, розв'язання проблемних завдань тощо); організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти денної форми навчання запроваджувати відкриті масові он-лайн курси як елементи навчальної дисципліни (освітньої програми).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання дослідження методів і технологій навчання, методики викладання стали об'єктом дослідження вітчизняних та закордонних науковців С. Батишева, О. Башкір, С. Гончаренка, В. Краєвського, Р. Мойсеєнко, Н. Науменко, О. Новікова, А. Пегушина та ін.

Мета статті – визначити і схарактеризувати оптимальні методи активізації навчання при викладанні дисципліни «Андрагогіка» для здобувачів вищої освіти магістерського рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, методи навчання визначають характер взаємодії між викладачем і здобувачами вищої освіти. Для отримання якісних результатів навчання з навчальної дисципліни «Андрагогіка» необхідно з переліку існуючих використовувати в навчальному процесі оптимальні дидактичні методи, що суворо визначаються рівнем цілей і умовами інфраструктури.

Теоретичні й емпіричні методи учіння та навчання студентів повинні лежати в основі процесу формування у майбутніх фахівців результатів навчання з дисципліни «Андрагогіка», разом з цим, необхідно посилити практичне спрямування навчання. Орієнтація навчального процесу при цьому має бути спрямована на студента, на формування у нього умінь аналізувати ситуацію, самостійно приймати рішення, виконувати професійні функції. Невідповідність чинної практики організації навчального процесу вимогам компетентнісного підходу потребує необхідності впровадження інноваційних методів навчання поряд з традиційними. Оскільки поширені у вищій школі традиційні методи навчання не у повній мірі використовують приховані можливості розвитку розумових якостей студентів та призводять до їх перевантаження. Для розвитку продуктивного мислення у здобувачів вищої освіти викладач повинен ставити перед ними проблеми, подібні реальним професійним, задавати питання відкритого типу, що дасть можливість майбутнім фахівцям виконувати професійні завдання пов'язані із створенням умов для успішного навчання і професійного розвитку дорослого населення у закладах формальної і неформальної освіти (Білик, 2015, с. 20-21).

Організація такого навчання студентів можлива за умови використання у практиці викладання «Андрагогіки» методів активізації навчання. Методи активізації навчання – це методи, за допомогою яких відбувається стимуляція пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, що супроводжується високим рівнем їх активності. Вони дозволяють студентам у короткі терміни та із більшою ефективністю сформувати власні результати навчання та забезпечити усвідомлене формування необхідних дій. Перерахуємо особливості «активного навчання» майбутніх

фахівців: вимушена активізація мисленнєвої діяльності; тривалий час активної діяльності; творча самостійність здобувачів вищої освіти при вирішенні нетипових завдань; підвищення ступеню мотивації та емоційності, що сприяє виробленню навичок активної взаємодії викладача зі студентами, є засобом розвитку особистості, її соціальних навичок; аналіз та усвідомлене коригування власних дій і, як наслідок, запобігання помилок у роботі.

На сьогоднішній день досить популярним є використання імітаційних (моделюючих) методів навчання або «активних» методів теоретичного навчання і «активних» методів практичного навчання, що у класифікації методів навчання за О. Новіковим, належать до емпіричних методів-операцій навчання. Специфіка імітаційних методів полягає у моделюванні в навчальному процесі різних ситуацій, що виникають у професійній діяльності. Виокремлюють два імітаційних методи: аналіз конкретної ситуації і вирішення ситуацій. Перевагами імітаційної (моделюючої) системи навчання, зазначає С. Батишев, є: діяльнісний характер навчання; організація колективної навчальної діяльності в якій формуються спілкування, мислення, рефлексія; використання колективу як засобу розвитку індивідуальності (Батишев, 2009, с. 165-166).

Із розглянутих С. Батишевим методів навчання для активної мисленнєвої, продуктивної діяльності студентів (Батишев, 2009, с. 178-180), визначимо такі, що, на нашу думку, забезпечують результативне навчання майбутніх фахівців: вирішення професійних завдань, виконання завдань творчого характеру, вправи на прийняття рішень у різноманітних ситуаціях.

Безумовно, методи володіють компенсаторними можливостями, тобто однієї дидактичної мети можливо досягти поєднанням різноманітних методів навчання. Але механічне перенесення в навчальний предмет методів, що добре зарекомендували себе в іншому навчальному предметі, є неефективним, тому виникає питання вибору оптимальних методів навчання певній дисципліні. Вибір методів навчання певній дисципліні полягає у конструюванні методики навчання, завданням якої є дослідження нерозривно пов'язаних між собою аспектів: цілей навчання, змісту, процесу викладання і процесу учіння.

В. Загвязинський розглядає два шляхи, що призводять до педагогічно обґрунтованого вибору прийомів і методів навчання. Перший шлях пов'язаний з класифікацією методів і оперуванням результатами. Другий – з типами або методичними системами сучасного навчання, коли метод не береться ізольовано від інших елементів системи, а є засобом втілення певних цілей на основі наперед відомих специфічних закономірностей і механізмів (Загвязинський, 2001, с. 70). С. Гончаренко у педагогічній літературі описує чинники, що необхідно враховувати при виборі методів навчання, відтак, при виборі методів навчання андрагогіці слід звертати увагу на можливість конкретних методів у реалізації поставлених цілей і завдань заняття; відповідність методів специфіці навчальної дисципліни, змісту і формам організації навчання; особливості здобувачів вищої освіти; можливості педагога; зовнішні умови. Керуючись визначеними С. Гончаренком чинниками при виборі дидактичних методів, для викладання

навчального матеріалу з дисципліни «Андрагогіка», обрано такі, що направлені на моделювання професійної діяльності у навчальному процесі, це: метод проєктів, кейс-метод, ігрові методи, портфоліо.

Використання методу проєктів полягає у створенні проєкту студентом або групою студентів згідно із поставленим викладачем завданням для отримання якісного кінцевого результату, готового для впровадження у життя. Ми підтримуємо думку О. Бондаренко у тому, що метод проєктів – це сукупність прийомів, дій студентів у їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання, що було заздалегідь визначене, обґрунтоване і яке має бути оформленим у вигляді певного кінцевого продукту (Андрущенко, 2011, с. 176). Метою використання методу проєктів у навчальному процесі є надання здобувачам вищої освіти можливості самостійно набувати комплекс знань, умінь, професійно-важливих якостей, досвіду у вигляді складових компетентності, що забезпечують здатність вирішувати практичні завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. У процесі розробки проєкту у студентів формуються уміння самостійного узагальнення думок науковців, передового досвіду в галузі майбутньої професійної діяльності, аналізу знань та їх практичного застосування.

Під час аудиторної або самостійної роботи студентів, організованої в умовах магістратури, використання кейс-методу передбачає реалізацію колективної форми навчання. Кейс-метод, або метод аналізу конкретних ситуацій – це метод навчання при якому здобувачам вищої освіти пропонується осмислити поставлену перед ними ситуацію, наближену до професійної, визначити проблему та вирішити її, актуалізуючи необхідний комплекс знань. Під час розв'язання кейсів студенти мають проаналізувати запропоновану ситуацію, розібратися в суті проблеми та запропонувати можливі шляхи її вирішення і вибрати найкращий. Кейси при цьому базуються на реальному фактичному матеріалі або ж максимально наближені до реальної ситуації.

Використання ігрових методів під час навчання передбачає імітацію виконання професійних дій у певних ситуаціях шляхом гри за певними правилами. На основі роботи П. Щербаня, виокремлено такі основні елементи ігрового методу: визначення проблеми; наявність ситуації (ролі) у якій відбувається розв'язання проблеми; дії, якими реалізується роль; ігрові предмети (Щербань, 2004, с. 29). Ознаками гри, на нашу думку, є: створення умов, що імітують реальну професійну діяльність, наявність проблемних ситуацій, колективна діяльність учасників гри, визначені етапи та час проведення гри, наявність елементів змагання, визначені критерії оцінювання гри.

Одним із різновидів ігрових методів є навчальний тренінг, що максимально сприяє формуванню практичних навичок у здобувачів вищої освіти. Об'єктом тренінгу є конкретний вид діяльності, що передбачає напрацювання та засвоєння поведінкових навичок, ідей тощо. Перевагами тренінгового навчання є максимальне наближення до реальних ситуацій та активізація здобувачів вищої освіти. Методичною особливістю навчального тренінгу є груповий характер, що потребує інтенсивної взаємодії між усіма

учасниками навчального процесу (Сисоєва, 2011, с. 128-129).

Сутність методу портфоліо полягає в тому, що здобувач вищої освіти за завданням викладача обирає власне «досьє» роботи для самостійного виконання в аудиторіях та позааудиторно. Портфоліо студента, як зазначає Ю. Романенко, – це інструмент самооцінки особистісної пізнавальної роботи студента, рефлексії його діяльності, самоконтроль та самоперевірка власних досягнень, аналіз, аргументація та планування подальших дій, а також зміна особистісних успіхів (Романенко, 2012, с. 38). Використання методу портфоліо в процесі викладання полягає у зміщенні акценту із недоліків на досягнення у навчанні, інтеграцію кількісної і якісної оцінок, розвитку комунікативних здібностей та, зокрема, перевагою самооцінки студентів над зовнішнім оцінюванням. Після завершення вивчення дисципліни «Андрогогіка» студенти демонструють і захищають прилюдно в аудиторії розроблені портфоліо, що містять теоретичні та практичні розробки (есе, розв'язання кейсів, розроблені проекти тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відтак, для підвищення ефективності, результативності навчання здобувачів вищої освіти під час вивчення дисципліни «Андрогогіка» доцільним є використання методів активізації навчання, що сприяють більш усвідомленому та ефективному формуванню результатів навчання, підвищенню інтересу до навчання, можливості аналізу власної та командної (групової), діяльності на занятті, посиленню ступеня об'єктивності оцінювання тощо. За результатами наукового пошуку вважаємо, що під час вивчення магістрами дисципліни «Андрогогіка» ефективним буде використання таких методів активізації навчання: метод проектів, кейс-метод, ігрові методи та портфоліо. У *перспективі* доцільно здійснити теоретичне обґрунтування методики викладання дисципліни «Андрогогіка» у ЗВО.

Список використаних джерел

- Андрущенко, В. П., Луговий, В. І. (2011). Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Батышев, С. Я. (Ред.). (2009). Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Москва: ЭГВЕС.
- Башкір. О. І. (2018). Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*, 60, 33-44.
- Білик В. В. (2015). Формування проектувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2015. 379.
- Загвязинский, В. И. (2001). Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособ. Москва: Академия.
- Кремень В. Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.
- Мойсеєнко Р. М. (2017). Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами активних методів навчання в умовах університетської освіти. Наукові записки. Серія «Педагогічні науки», 159, 97–103.

- Науменко, Н. В. (2021). Напрями вдосконалення методик викладання навчальних дисциплін магістрам освітніх, педагогічних наук. Теорія і практика управління соціальними системами, 2, 49-57.
- Пегушин, А. А. (2009). Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности обучения. *Юридическая наука и правоохранительная практика*, 3 (9), 77–85.
- Романенко, Ю. А. (2012). Портфолио студента: дидактичний аспект *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2. 38–40.
- Сисоева, С. О. (2011). Интерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «ЕКМО»
- Щербань П. М. (2004). Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Київ: Вища школа.

References (translated and transliterated)

- Andrushchenko, V., Luhovyi, V. (2011). Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannya innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli [Psychological and pedagogical principles of designing innovative teaching technologies in higher education]. K. : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Batyshev, S. Ya. (ed.). (2009). Professionalnaya pedagogika: ucheb. dlya studentov, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim spetsialnostyam i napravleniyam [Professional pedagogy]. M.: EGVES [in Russian].
- Bashkir, O. I. (2018). Aktivni y interaktivni metody navchannya u vyshchii shkoli [Active and interactive teaching methods in higher education]. *Pedahohika ta psykholohiya – Pedagogy and psychology*, 60. 33-34 [in Ukrainian].
- Bilyk, V. V. (2015). Formuvannya proektualnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profilu v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of design competence for future engineers-educators of sewing profile in the process of vocational training: (PhD Thesis)]. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi natsionalnyi universytet, 2015. 379 [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (ed.) (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Mojsejenko R. M. (2017). Aktivizacija piznavalnoji dijalnosti majbutnikh fakhivciv zasobamy aktivnykh metodiv navchannya v umovakh universytetskoho osvity [Activation of cognitive activity of future specialists by means of active teaching methods in the conditions of university education]. *Naukovi zapysky – Scientific notes. Serija «Pedagogichni nauky»*, 159, 97–103 [in Ukrainian].
- Naumenko, N. V. (2021). Naprjamy vdoskonalennja metodyk vykladannja navchalnykh dyscyplin maghistram osvity, pedagogichnykh nauk [Directions for improving the methods of teaching disciplines to masters of educational and pedagogical sciences]. *Teorija i praktyka upravlinnja socialnyimi systemami – Theory and practice of social systems management*, 2, 49-57 [in Ukrainian].
- Pegushin, A. A. (2009). Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya [Modern educational technologies as a means of increasing the effectiveness of training]. *Yuridicheskaya nauka i pravookhranitel'naya praktika – Jurisprudence and law enforcement practice*, 3 (9). 77-85 [in Russian].
- Romanenko, Yu. A. (2012). Portfolio studenta: dydaktychnyi aspekt [Student

- portfolio: didactic aspect]. *Psychological and pedagogical sciences – Psychological and pedagogical sciences*, 2, 38-40 [in Ukrainian].
- Shcherban, P. M. (2004). Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchyykh navchalnykh zakladakh : navch. posib [Educational and educational games in higher educational establishments]. K. : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Sysoieva S. O. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh : navch.-metod. posibnyk [Interactive technologies for adult learning]. Kyiv : VD «ЕКМО» [in Ukrainian].
- Zagvyazynskiy V. I. (2001). Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya : ucheb. posob. (dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy) [Learning theory: a modern interpretation]. M. : Akademiya [in Russian].

УДК 159.9: 331.54

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.80-88](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.80-88)

Ігнатович Олена Михайлівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Ihnatovych Olena – Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Labor Psychology of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0588-0620>

E-mail: lena_ignat70@ukr.net

Радзімовська Оксана Віталіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Radzimovska Oksana – PhD of Psychology, Senior Researcher of the Department of Labor Psychology of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0728-2090>

E-mail: radokvit@ukr.net

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФДІАГНОСТИЧНОЇ І ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Анотація. В оглядовій статті розглянуті особливості профдіагностичної та профконсультативної діяльності шкільного психолога, зокрема представлені психологічні аспекти професійного самовизначення особистості як провідної мети профдіагностичної та профконсультативної роботи психолога з учнями старших класів; розглянуті предмет, мета, завдання профдіагностики і профконсультації здобувачів загальної середньої освіти.

З'ясовано, що профдіагностична та профконсультативна робота психолога з учнями закладів загальної середньої освіти охоплює проблематику професійного самовизначення, реалізує інформаційну, психодіагностичну, прогностичну і корекційну функції й передбачає послідовну систематизовану роботу за такими етапами, як: попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей, корекція уявлень учня про себе і світ професій, визначення професійного вибору, створення професійного плану, корекція професійних планів.

Зроблено висновки про те, що профдіагностика та профконсультація у своїй єдності та цілісності є складною науково-практичною системою роботи, оволодіння якою дозволяє психологу проводити у закладах освіти профдіагностичні обстеження особистості, здійснювати групові та індивідуальні профконсультації учнів старших класів, випускників та абітурієнтів з питань вибору професії та професійного самовизначення.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості; професійна діагностика; професійна консультація.

**Ihnatovych Olena,
Radzimovska Oksana**

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL FEATURES OF PROFESSIONAL DIAGNOSTICS AND PROFESSIONAL ADVISORY ACTIVITIES OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST

Abstract. *The review article discusses the features of the professional diagnostic and professional advisory activities of a school psychologist. The psychological aspects of the professional self-determination of personality as the leading goal of the professional diagnostic and professional advisory work of a psychologist with high school students are presented. The subject, purpose, tasks of professional diagnostics and professional consultation of applicants for general secondary education are considered.*

It was found that the psychologist's professionally diagnostic and professionally advisory work with students of general secondary education covers the problem of professional self-determination, implements information, psychodiagnostic, prognostic and corrective functions, provides for consistent systematized work in the following stages such as: preliminary conversation, psychological diagnostics of abilities, correction the student's ideas about himself and the world of professions, determination of professional choice, creation of a professional plan, correction of professional plans.

It is concluded that professional diagnostics and professional consultation in its unity and integrity is a complex scientific and practical system of work, the mastering of which allows a psychologist to conduct a professional diagnostic examination of personality in educational institutions, to carry out group and individual professional consultations for senior students, graduates and applicants. on the choice of profession and professional self-determination.

Key words: *professional self-determination of personality; professional diagnostics; professional consultation.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність проблеми визначення структурно-функціональних особливостей профдіагностичної та профконсультаційної діяльності шкільного психолога зумовлена особливим запитом здобувачів загальної середньої освіти на професійне самовизначення в умовах динамічного ринку праці, а також трансформаційними змінами суспільства та освіти. Профдіагностика та профконсультавання як види психологічної діяльності спрямовані на допомогу здобувачам загальної середньої освіти в їх професійному самовизначенні й стають найвідповідальнішими в системі профорієнтаційної роботи. Адже моделювання процесу професійного самовизначення здобувачів освіти відбувається у взаємодії з психологом та вимагає від нього відповідальності, розуміння й прийняття кожної особистості. Відповідно до цього предмет, мета та функції профдіагностичної й профконсультаційної роботи психолога в школі визначаються віковими та індивідуально-психологічними особливостями школярів, а також умовами взаємодії психолога з ними.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема визначення структурно-функціональних особливостей профдіагностичної та профконсультаційної діяльності з метою подальшої активізації професійного самовизначення особистості здобувачів освіти вирішувалася у психолого-педагогічних дослідженнях, змістом яких були різні аспекти особистісно-професійного розвитку: цінності, ставлення, життєві смисли (К. Абульханова-Славська, М. Гінзбург, Є. Головаха, В. Сафін); самосвідомість (Л. Божович, Є. Клімов); Я-концепція, образ Я, самооцінки (І. Кон, Р. Бернс, М. Пряжников); потреби і пов'язані з ними цілі і мотиви поведінки, потреби у самовизначенні і реалізації сенсу життя (П. Шавір, Г. Костюк, Н. Литвинова, В. Сафін); спрямованість особистості, інтереси, схильності (Є. Клімов, В. Рибалка, В. Синявський, Б. Федоришин); здібності, вміння, відповідність здібностей і вимог діяльності (Є. Головаха); саморегуляція, самодетермінація (Л. Анциферова); життєві й професійні плани (М. Пряжников, Є. Єгорова); діяльність, простір актуальних і потенційних дій (Д. Фельдштейн).

Мета статті – проаналізувати структурно-функціональні особливості профдіагностичної та профконсультаційної діяльності шкільного психолога як системної роботи з питань активізації професійного самовизначення здобувачів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перший досвід розробки системи профдіагностики та профконсультавання з метою активізації професійного самовизначення учнів представлений у роботі А. Болтунова (Болтунов, 1932). Слід окремо підкреслити, що мова у цій роботі йшла саме про системну діяльність, а не про окремі заходи. Основне призначення цієї системи – раціональний у суспільній й особистій площинах розподіл підлітків, що закінчують школу за професійними напрямками (профілями). На засадах цієї системи базувалася робота з профорієнтації у випускних класах. Так, раціональний вибір професії, на думку А. Болтунова (Болтунов, 1932), міг бути тільки у тому випадку, коли

учень після закінчення школи усвідомлює суспільну й особисту значущість професійного самовизначення, має досить повне і точне уявлення про види діяльності, про свої нахили, здібності й інтереси, визнає підпорядкування вузько особистих мотивів вибору професії суспільним і державним вимогам. Передумови раціонального вибору професії реалізуються як через навчально-виховний процес в школі, так і системою профорієнтаційних заходів. Адже провідною психологічною умовою професійного самовизначення особистості є активізація та актуалізація процесів становлення її суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції і основ світогляду. Процес самовизначення інтенсивно відбувається відповідно до сформованих уявлень, на підставі яких особистість визначає себе у суспільстві. Такий процес пов'язаний із самореалізацією особистості та відбувається у двох формах: зовнішній (як прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність) і внутрішній (з метою розкриття своїх можливостей і здібностей світу) (Вітковська, 2001).

За А. Болтуновим (Болтунов, 1932), школа має надати учням інформацію про досягнення та перспективи народного господарства, про вимоги різних видів діяльності до особистості, виховати позитивне ставлення до праці, забезпечити виявлення та оцінювання рівня розвитку кожного школяра стосовно загальноосвітньої підготовки, трудової придатності й спрямованості. Чим більше зробить школа у цьому напрямку, тим краще її випускники будуть підготовлені до раціонального вибору професії. Автор зробив стандартизацію системи профорієнтаційної роботи для всіх шкіл. До змісту цієї системи А. Болтунов (Болтунов, 1932) включив: профінформацію, основне завдання якої – дати повну і точну інформацію про сутність професії для того, щоб вона увійшла до складу мотивів вибору професії; профобстеження, до змісту якого входить обстеження професійної інформованості (знання професій), профспрямованості (виявлення установок на вибір професії, оцінка сили, міцності суспільної прийнятності, медичне обстеження профпридатності, рівень загальноосвітньої та трудової підготовки); профконсультацію. Причому, кожний крок у рамках запропонованої системи має бути пов'язаний з попереднім і наступним, тобто в роботі слід дотримуватися послідовності й наступності.

Відповідно до зазначеного вище із урахуванням актуальності проблеми, акцентуємо увагу на необхідності визначення предмету, мети, основних функцій профдіагностичної та профконсультаційної роботи зі старшокласниками. Профдіагностична та профконсультаційна діяльність шкільного психолога як система спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо професійного самовизначення (професійної самореалізації) є видом психологічної допомоги учням у виборі професії, а також плануванні освітньо-професійного шляху відповідно до можливостей, що надає особистості суспільство, та її індивідуальних якостей.

Головна мета такої діяльності – допомогти учням усвідомити особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили,

мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати їм обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Основними завданнями діагностико-консультативної профорієнтаційної діяльності шкільного психолога є: визначення психологічного запиту з боку учня; психологічний аналіз особистості учня (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану особистісно-професійного розвитку з використанням спеціальних методів; обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей особистості учня; формулювання висновків на підставі співставлення особистісних якостей та професійних вимог; визначення шляхів подальшого розвитку особистості (вибір професії, навчання або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій.

Профдіагностична та профконсультативна робота психолога з учнями закладів загальної середньої освіти охоплює проблематику професійного самовизначення, становлення та кар'єрного розвитку особистості, чим й зумовлені її основні функції (інформаційна, психодіагностична, прогностична і корекційна) та етапи (попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень учня про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів).

Основою досягнення ефективності такої діяльності є позитивні погляди психолога на учня, природу його особистості, розвиток, діяльність, ставлення до світу, до себе, до інших. Ефективність цього процесу зумовлена комплексним використанням підходів (виховного, діяльнісного, особистісного, інформаційно-діагностичного, діалогічного, імітаційно-ігрового), методів (довідково-інформаційного, організаційно-управлінського, адаптаційного, стимулюючого, корекційного, реабілітаційного, маніпулятивного) та стратегій (інформаційно-просвітницької, тестологічної, раціоналістичної психоаналітичної; гуманістично-терапевтичної стратегій). Важливе значення в такому процесі має фахова інноваційна культура психолога, оскільки його сприйнятливість до незвичних ситуацій, готовність виконувати професійні завдання у цих ситуаціях на нових засадах, особистісна спрямованість на пошук нових підходів і методів здійснення професійної діяльності в умовах трансформаційних змін суспільства та освіти, зумовлює успішність і продуктивність діагностико-консультативної профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти (Ihnatovych & Polishchuk, 2020).

Професії ставлять конкретні вимоги до людини: властивості нервово-психічної діяльності (сила, рухливість, врівноваженість нервової системи), стійкість, концентрація і розподіл уваги, властивості відчуттів (чутливість аналізаторних систем) й сенсорно-перцептивних процесів (цілісність, предметність, константність сприймання), швидкість та тривалість процесів пам'яті, вольові якості та інші, що свідчать про наявність здібностей

до певних видів діяльності (художньої, музичної, спортивної, математичної тощо). Такі якості необхідно виявляти в процесі психодіагностичного обстеження здобувачів освіти. Розрізняють чотири основних компонента профдіагностичного обстеження (Єгорова та ін., 2012):

1. Психологічний – виявлення індивідуально-психологічних властивостей особистості.

2. Психофізіологічний – виявлення та аналіз типологічних і різних психофізіологічних показників.

3. Медичний – вивчення стану здоров'я і схильності до захворювання.

4. Соціальний – виявлення нахилів, здібностей, професійної спрямованості, впливу сім'ї, оточення, умов життя та вибір професії.

Відповідно до вищезазначених компонентів, профдіагностика в школі виконує інформаційну, прогностичну, оцінювальну, розвивальну функції та передбачає участь в цьому процесі не тільки психологів, а й медичних працівників, вчителів, класних керівників, адміністрації закладу.

Головне призначення профдіагностики полягає в глибокому вивченні психологічної структури особистості, її внутрішнього світу. А тому головною проблемою, яку вирішує шкільний психолог при проведенні профдіагностичного обстеження, є планування цього обстеження, з урахуванням специфіки завдання та об'єктивних умов його виконання. Планування профдіагностичного обстеження включає ряд етапів, кожен з яких передбачає постановку деяких питань і одержання відповідей на них. Послідовність проведення обстеження може бути такою: вивчення запиту щодо професійного самовизначення особистості; формулювання психологічної проблеми здобувача освіти у питаннях професійного вибору; підбір конкретних методик профдіагностики; проведення профдіагностичного обстеження; обробка та інтерпретація отриманих результатів; формулювання рекомендацій та прогнозу подальшого особистісно-професійного розвитку.

Реалізація запропонованих рекомендацій та розвиток необхідних уявлень, ставлень чи якостей особистості здобувача освіти можлива у подальшому професійному консультуванні. Проблему професійного консультування як основного засобу активізації професійного самовизначення ґрунтовно досліджував Б. Федоришин, який запропонував цілий комплекс методик профконсультативної психодіагностики особистості. За його визначенням, професійна консультація – це «система психологічного вивчення особистості з метою надання їй науково обґрунтованих порад щодо найбільш оптимальних для неї напрямів і засобів професійного самовизначення» (Федоришин, 1996).

Виділяючи основні задачі та конкретні завдання професійної консультації, Б. Федоришин багато уваги приділив саме її психологічним аспектам. На думку вченого, профконсультація проводиться з метою надання психологічної допомоги у виборі професії, що стає можливою лише за умов особистісного підходу до людини. У своїх рекомендаціях щодо проведення профконсультативної роботи автор акцентує увагу на

виявлені та аналізі інтересів особистості. Для цього він запропонував виявлення взаємозв'язку професійних інтересів та ставлення до трудової діяльності, а також професійних інтересів та загальних здібностей особистості. Однак, як слушно зазначив Б. Федоришин, «навіть аналіз психічних процесів перестає слугувати цілям професійної консультації, якщо не знайдені шляхи і способи його співставлення з особистісними властивостями і якостями (Федоришин, 2002). До досягнень вченого слід віднести визначення ним завдань теоретичної та практичної професійної консультації, відокремлення профконсультаційної роботи в школі від роботи профконсультаційної лабораторії, окреслення особистісного підходу в професійному консультуванні молоді, опис питань етики професійної консультації, розробку груп методик профконсультаційної психодіагностики: методики виявлення й оцінки загальних інтересів особистості (учбових, побутових, спортивних, педагогічних тощо), професійних інтересів, спрямованості намірів особистості, її комунікативних і організаторських схильностей.

У своїх розробках Б. Федоришин (Федоришин, 2002) також виокремив три важливих аспекти професійної консультації як однієї з трьох складових профорієнтації: психологічний аналіз індивідуальних психологічних і психофізіологічних рис особистості, ознайомлення учня з вимогами професії (професій) і зіставлення психологічної структури його особистості і певної професії (професій); визначення подальших шляхів розвитку особистості і способів цілеспрямованої допомоги їй у цьому.

Стратегія профконсультаційної роботи із здобувачами загальної середньої освіти визначається ступенем сформованості їх професійних планів, рівнем розвитку схильностей і здібностей, успішністю навчання (Рєву, 1996). Професійні наміри і рівень розвитку деяких здібностей школярів починають вивчатися у 5-7-му класу. Вже у 8-му класі учні, які планують продовжити навчання у коледжі, залучаються до індивідуальної профконсультації. Активна профконсультаційна робота також проводиться і з учнями, які планують отримати повну середню освіту. З учнями, в яких сформовані професійні плани, які мають розвинуті інтереси до тієї або іншої сфери професійної діяльності, профконсультація проводиться за їх власним бажанням. Обов'язкового профконсультування потребують учні, які погано уявляють своє подальше професійне майбутнє. Профконсультаційна робота з такими учнями має поєднуватися з профінформаційною роботою з подальшим визначенням найбільш привабливої професійної сфери. Коли в учнів сформуються певні професійні плани, психолог розпочинає діагностичну, а у разі необхідності – корекційну роботу (зміна професійного плану школяра, складання плану та рекомендацій з самовиховання, розробка індивідуальної системи психотренувань з розвитку пам'яті, уваги, мислення, навичок самоорганізації тощо).

Завдання психолога – допомогти учневі у виконанні цього плану та організувати контроль його досягнень у здійсненні цього плану. Надання профконсультаційної допомоги учням у ситуації професійного самовизначення здійснюється у стимулюючому напрямі. Головним

завданням, яке вирішуються в контексті стимулюючого консультування є формування внутрішньої готовності до усвідомленої самостійної побудови та реалізації майбутньої професійної перспективи. Ця робота ґрунтується на збагаченні уявлень особистості про свої професійні можливості, зміцненні її впевненості у власних силах, мотивуванні професійного самовизначення.

Психолог для проведення профконсультаційної роботи має мати належну професійну підготовку, яка передбачає, насамперед, його добру обізнаність в особливостях розвитку сучасного світу професій та ринку праці; знання закономірностей формування схильностей та здібностей; володіння психодіагностичним інструментарієм; наявність уявлень стосовно всього розмаїття чинників та особливостей професійного самовизначення на різних його етапах; володіння методиками корегувальної роботи (Mcilveen; Patton, 2007). При цьому в процесі профконсультування мають враховуватися як сукупність зовнішніх обставин, у яких живе і діє людина, так і ступінь та способи її активності, індивідуальні якості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення викладеного у статті матеріалу дозволили зробити висновки про структурно-функціональні особливості профдіагностичної та профконсультативної діяльності шкільного психолога. Профдіагностична та профконсультативна діяльність як системна робота психолога у закладі загальної середньої освіти передбачає вивчення й оцінку індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості здобувачів освіти. Системна та цілісна робота психолога, що проводиться з метою активізації професійного самовизначення учнів, а також допомоги їм у виборі професії, плануванні особистісно-професійного розвитку, ґрунтується на виявленні, оцінці та розвитку індивідуально-психологічних особливостей, прагнень особистості, на їх узгодженні з вимогами майбутньої професійної діяльності та потребами суспільства.

Профдіагностика та профконсультація у своїй єдності й цілісності є складною науково-практичною системою роботи, оволодіння якою дозволяє психологу проводити у закладах освіти профдіагностичні обстеження особистості, здійснювати групові та індивідуальні профконсультації учнів старших класів, випускників та абітурієнтів з питань вибору професії та професійного самовизначення. При необхідності проводити відбір учнів у профільні класи у школах з диференційованим навчанням. Проводити роботу з питань профорієнтації серед батьків та вчителів – виступати на батьківських зборах та педагогічних нарадах.

Перспективи подальших наукових розвідок автори вбачають у дослідженні знань і вмінь з профдіагностичної та профконсультативної діяльності, що є важливою складовою професіоналізму шкільного психолога, оскільки такі знання, уміння, навички, особистісні якості психолога становлять значний світоглядний потенціал, стають ключовими компетентностями та сприяють розвитку професійної свідомості та професійної ідентичності, забезпечують високу ефективність здійснення професійної діяльності.

Список використаних джерел

- Mcilveen, P. & Patton, W. (2007). Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. *Australian Psychologist*. 42 (3). 226–235. DOI: 10.1080/00050060701405592.
- Peavy, R.V. (1996). Constructivist career counselling and assessment. *Guidance & Counselling*. 11 (3). 8-14.
- Ihnatovych, O. & Polishchuk, S. (2020). Psychological Predictors of Innovativeness of Teaching Staff. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. S. 12. Psychological Sciences: collected scientific articles / at scientific edition I. Bulakh. Kyiv: Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 11 (56). 132. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06)
- Болтунов, А.П. (1932). Принципы и система профориентации в школе. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. 158.
- Вітковська, О.І. (2001). Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: монографія. К.: Науковий світ. 91.
- Сгорова, С. В. та ін. (2012). Професійна орієнтація: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 240.
- Федоришин, Б.О. (1996). Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ. 383.
- Федоришин, Б.О. (2002). Сучасні засади професійної орієнтації школярів. Педагогічний процес: теорія і практика. 1. 226-237.

References (translated and transliterated)

- Mcilveen, P. & Patton, W. (2007). Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. *Australian Psychologist*. 42 (3). 226–235. DOI: 10.1080/00050060701405592 [in English].
- Peavy, R. V. (1996). Constructivist career counselling and assessment. *Guidance & Counselling*. 11(3). 8-14 [in English].
- Ihnatovych, O. & Polishchuk, S. (2020). Psychological Predictors of Innovativeness of Teaching Staff. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. S. 12. Psychological Sciences: collected scientific articles / at scientific edition I. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 11 (56). 132. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06) [in English].
- Boltunov, A.P. (1932). Pryntsyпы y sistema proforyentatsyy v shkole [Principles and system of vocational guidance at school]. L.: LHPY ym. A.Y. Hertsenyа. 158 [in Russian].
- Vitkovs'ka, O.I. (2001). Profesiynne samovyznachennya osobystosti i praktychni aspekty profesiynoyi konsul'tatsiyi: monohrafiya [Professional self-determination and practical aspects of professional counseling]. Kyiv: *Naukovyy svit – Scientific world*. 91 [in Ukrainian].
- Yehorova, YE.V. ta in. (2012). Profesiyna oriyentatsiya: pidruchnyk [Vocational orientation]. Kirovohrad: Imeks-LTD. 240 [in Ukrainian].
- Fedoryshyn, B.O. (1996). Psykholoho-pedahohichni osnovy profesiynoyi oriyentatsiyi: dys. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.04 [Psychological and pedagogical bases of professional orientation]. Kyiv. 383 [in Ukrainian].
- Fedoryshyn, B.O. (2002). Suchasni zasady profesiynoyi oriyentatsiyi shkolyariv [Modern principles of professional orientation of schoolchildren]. Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka – Pedagogical process: theory and practice. 1. 226-237 [in Ukrainian].

УДК: 374.7.013

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.89-101](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.89-101)

Коваленко Лариса Василівна – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу української мови та літератури, мов національних меншин і зарубіжної літератури комунального закладу вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

Kovalenko Larysa – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, the Minority Languages and World Literature of the Public Higher Education Establishment «Vinnytsia Academy of Continuing Education»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3076-1279>

E-mail: larisacowalenko21@gmail.com

Шевченко Ілона Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології, природничих та математичних наук комунального закладу вищої освіти "Вінницька академія безперервної освіти"

Shevchenko Ilona – PhD in Pedagogics, Assistant Professor of the Department of Ecology, Natural and Mathematical Sciences of the Public Higher Education Establishment «Vinnytsia Academy of Continuing Education»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5585-8547>

E-mail: dilon2808@gmail.com

СУЧАСНА БЕЗПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Анотація. В оглядовій статті розглянуто специфіку сучасної безперервної педагогічної освіти як об'єкта наукового дослідження з позиції її соціальної природи, як складової освітньої практики та соціально-культурного середовища, спрямованого на удосконалення професійної діяльності педагогічних працівників.

Здійснено соціально-культурологічний підхід до вивчення особливостей організації та сфер діяльності системи безперервної педагогічної освіти у системі післядипломної педагогічної освіти у зв'язку з потребою практичної реалізації завдань реформування сучасної освіти.

Схарактеризовано основні особливості загальнодержавної системи освіти, освітніх цілей, змісту, моделей, видів та форм отримання освіти на різних рівнях та визначено умови ефективності післядипломної освіти як системи передачі знань, умінь, технік, методик, технологій, вироблених стандартів: безперервний розвиток, оновлення та орієнтація на майбутнє; відповідність часу і ґрунтування на стратегії розвитку суспільства і людини в ньому.

Представлено такі моделі професійного розвитку педагогів у системі безперервної педагогічної освіти, як компетентнісну, пролонговану, диференційовану, диверсифіковану, особистісно орієнтовану, у співвідношенні з основними моделями сучасної освіти – традиційною моделлю (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.), раціоналістичною моделлю (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.), моделлю розвивальної освіти (В. Давидов, В. Рубцов та ін.), феноменологічною (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.), неінституціональною моделлю освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар і ін.).

Визначено концептуальні аспекти соціокультурного підходу до формування змісту безперервної педагогічної освіти: світоглядно-філософський; соціальний; методологічний; психологічний; дидактичний; методичний.

Ключові слова: безперервна педагогічна освіта; компетентність вчителя; соціальний підхід; культурний підхід.

**Kovalenko Larysa,
Shevchenko Ilona**

MODERN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AS A SOCIO-CULTURAL PHENOMENON

Abstract. *The review article deals with the specific of modern continuing pedagogical education as an object of scientific research from position of its social nature, as a component of educational practice and socio-cultural environment which are directed to the improvement of professional activity of pedagogical workers. The social-culturological approach to the study of organizational features and spheres of activity of the system of continuing pedagogical education in the system of retraining pedagogical education in connection with the necessity of practical realization of tasks of reformation of modern education has done. Also it is determined the efficiency of teacher's retraining education as a system of transmission of knowledge, abilities, technics methodologies, technologies, standards: a continuous development, updating and orientation on the future; corresponding the time and bases on the strategy of the development of society and a man. Such models of professional development of teachers are presented in the system of continuous pedagogical education, as prolonged, differentiated, diversified, personality oriented one, in correlation with the basic models of modern education - traditional model (Zh. Mazho, L. Kro, Zh. Drops, D. Ravich, Ch. Finn etc.), model of rationalism (P. Blum, B. Skinner and others), model of developing education (V. Davydvov, V. Rubtsov and others), phenomenological (A. Maslow, A. Kombs, K. Rojers and others), uninstitutional model of education (P. Gudman, I. Illya, Zh. Gudlet, F. Klein, D. Holt, L. Bernar and others). It is determined the conceptual aspects of the social-culturological approach of forming content of continuous pedagogical education: philosophical; social; methodological; psychological; didactical; methodical. The authors described the basic features of the national system of education, educational aims, maintenance, models, kinds and forms of acquisition of education on different levels. The models of professional development of teachers are presented in the system of continuous pedagogical education in correlation with the basic models of modern education.*

Key words: *continuous pedagogical education; teacher's competence; social approach; cultural approach.*

Постановка проблеми, її актуальність. На початку третього тисячоліття світ вкотре переконався, що розвиток будь-якого суспільства, запобігання екологічним, економічним, політичним кризам і національним конфліктам – усе це тісно пов'язано з рівнем освіченості та культури людей. В умовах наростання великої кількості різноманітної інформації й бурхливих змін у соціально-економічній сфері потрібне істотне коригування пріоритетів і акцентів у системі знань сучасної людини. Поряд з традиційними проблемами навчання і виховання перед сучасною освітою стоїть проблема розвитку планетарного мислення особистості, яка діє в дусі загальнолюдських цінностей і готова цивілізовано вирішувати глобальні національні, екологічні, економічні та інші завдання. Як основа соціального, політичного, економічного, духовного та культурного розвитку суспільства, освіта проголошена державним пріоритетом країни. Для системи освіти надважливо шляхом глобального аналізу сучасних знань людства з'ясувати, чого саме і як результативно навчати наступне покоління громадян. Як зберегти фізичне та психічне здоров'я людини, запобігти зайвим переваженням, інформаційним неврозам? Як допомогти реалізуватися творчій особистості? Очевидно, що сучасна освіта має бути тією галуззю соціокультурної життєдіяльності, де відбувається становлення духовно зрілої, свідомої, вільної і творчої особистості, спроможної берегти загальнолюдські цінності, творити цілісний гуманний світ.

Практична реалізація завдань, зумовлених реформуванням освіти, залежить насамперед від педагогів, здатних вільно й творчо орієнтуватися в соціальних і природних явищах, феноменах культури, процесах інтеграції, що відбуваються в науці та практиці. Сучасна безперервна педагогічна освіта у системі післядипломної педагогічної освіти за умов освітніх реформ в Україні вирішує важливі завдання, пов'язані з професійним розвитком педагогічних працівників. З цих позицій метою безперервної педагогічної освіти є забезпечення розвитку компетенцій сучасних педагогічних працівників відповідно до викликів часу, запитів освітньої практики та суспільства.

Сучасна професійна діяльність педагога ґрунтується на безперервній освіті та самоосвіті, у процесі яких мають розвиватися всі компоненти педагогічного досвіду та особистісні якості – культурні, комунікативні, пізнавальні, естетичні, фізичні; компоненти предметної діяльності (знання та вміння); творчі здібності. Особливості професійної діяльності детермінують розвиток загальнокультурної, фахової та функціональної складових сукупної культури педагога в їхній єдності та визначають наскрізні складові післядипломної педагогічної освіти: фахово-кваліфікаційну, функціональну та загальнокультурну, що традиційно є напрямками підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Тенденції

становлення особистісно-гуманної освіти з її культуротворчою та гуманітарною функціями детермінують зміни в методології післядипломної педагогічної освіти у напрямі розвитку особистості педагога як суб'єкта культури. У цьому контексті актуалізується питання законодавчого й нормативно-правового забезпечення безперервної педагогічної освіти. О. Баніт проаналізувала концептуальні положення неперервного професійного розвитку у міжнародних документах (Баніт, 2016), Л. Лук'янова й О. Аніщенко звертають увагу на нові можливості для розвитку педагогічної освіти і практики (Лук'янова, Аніщенко, 2017).

В. Олійник розглядає підвищення педагогічної кваліфікації в системі безперервної освіти як процес і результат навчання педагогічних працівників, головною метою якого є забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо й відповідально виконувати завдання (Олійник, 2001, с. 94).

Проблеми освіти як соціокультурного феномена розглядалися Ю. Азаровим, Л. Даниленко, І. Зязюном, В. Каплінським В. Кременем, В. Ортинським та іншими науковцями. Аналіз наукових досліджень дав можливість визначити соціокультурний аспект освіти взагалі та безперервної освіти зокрема як процес формування та вдосконалення світогляду суб'єкта і як рівень знань, умінь, навичок, заснованих на певних здібностях, цінностях, потребах. Відтак освіта постає як соціальна цінність, і саме цінності виступають у якості мотиваторів досягнення поставленої мети.

Мета статті – визначення місця, та ролі безперервної педагогічної освіти в сучасних освітніх процесах у контексті світового культурного розвитку та історичних закономірностей; пошук шляхів поєднання фундаментальних теоретичних знань з практикою підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі безперервної педагогічної освіти, опанування сучасним інструментарієм освітньої діяльності для повнішої реалізації гуманітарної та культуротворчої функцій, забезпечення гармонізації науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань та соціокультурних, морально-етичних цінностей вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Функціонування будь-якої освітньої системи підпорядковане певній меті та освітнім цілям. Одна з наймасовіших радикальних освітніх реформ в Україні, що відображена в Концепції «Нова українська школа» (Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», 2017), спрямована на модернізацію системи вітчизняної освіти, зумовлену інтеграцією в глобальний світовий, зокрема європейський освітній простір, адаптацією до нових соціально-економічних відносин, необхідністю забезпечення конкурентоспроможності освіти в інформаційному суспільстві, переорієнтацією освітнього процесу на розвиток особистості.

Упровадження освітніх реформ, їх ефективність значною мірою залежить від науково-теоретичного обґрунтування змін і розробки

механізмів їхньої реалізації. Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти визначає розвиток системи безперервної освіти та «навчання протягом життя».

У Законі України «Про освіту» визначення поняття «освіта» подається як «цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнень людьми, які навчаються, певних державних освітніх рівнів – цenzів». Зокрема у статті 6 Закону «Про освіту» зазначено, що «засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями, вихованням патріотизму та поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбав і традицій, формуванням громадянської культури» (Закон України «Про освіту», 2021).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» «вища освіта є сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2012).

Останнім часом у всьому світі активізувалися дослідження, пов'язані з теорією і практикою конструювання навчальних предметів, курсів, побудовою освітніх планів і програм. Ця тенденція світової педагогіки є природною, оскільки викликана науково-технічним прогресом і потребами в постійному удосконаленні освіти. Сучасна освіта і безперервна педагогічна освіта зокрема, яка постає як соціальна цінність і мотиватор досягнення поставленої мети, має бути різноваріантною. Повноцінний інтелектуальний, соціальний і моральний розвиток людини – це результат реалізації всіх функцій освітнього процесу в їх єдності. Поряд з цілеспрямованим і спеціально організованим процесом навчання і виховання в умовах конкретної освітньої системи людина протягом всього життя включена в процес самоосвіти. Свого часу Д.І. Писарев слушно зауважив: «Хто цінує іншу думку, той дуже добре знає, що справжня освіта є тільки самоосвіта і що вона починається з тієї хвилини, коли людина, розпрощавшись назавжди зі всіма школами, робиться повним господарем свого часу і своїх занять» (Писарев, 1956, с. 127).

Із забезпеченням розвитку всіх складників сукупної культури педагога безперервна освіта постає як спосіб розширення потенційних можливостей його професійного розвитку. Таким чином, актуальною є необхідність здійснення культурно-освітнього підходу щодо змісту післядипломної педагогічної освіти, який визначений:

- спрямуванням нової освітньої парадигми на перенесення акцентів у навчанні на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості, реалізацію гуманітарної та культурологічної функцій освіти;
- значущістю національних культурних традицій, їх високим

виховним потенціалом, підвищенням ролі народної педагогіки і культури у вихованні та соціалізації особистості.

Оскільки основним змістом поняття «підвищення кваліфікації» є цільова складова, закономірності, принципи, форми, методи, технології, функції процесу та його змістові аспекти (Олійник, 2001), підвищення кваліфікації здійснює такі функції: програмно-цільові, процесуально-технологічні, соціально-психологічні. З позиції практики безперервної педагогічної освіти важливо знати специфіку всієї системи освіти на рівні країни, конкретного регіону та окремого освітнього закладу. Ця специфіка проявляється в моделях освіти, в освітніх цілях, змісті, формах, видах отримання освіти. Цілі і зміст як системоутворюючі будь-якого виду та рівня освіти визначаються державною політикою, розкриваються в освітньому стандарті і конкретизуються в реальному освітньому процесі на рівні кожної освітньої системи і кожної навчальної дисципліни.

Освітня макросистема, основними елементами якої є система шкіл – дошкільної, шкільної, середньої спеціальної, вищої, післядипломної освіти – передбачає пояснення поняття «школа» як тип освітньої системи або будівлю, в якій розміщується навчальний заклад. Однак поняття «школа» передбачає й загальнокультурний зміст. Латинською мовою «школа» (schol) означає сходи, які ведуть вгору. У перекладі з грецької мови «школа» (schole) – це будинок радості в процесі пізнання світу. Маючи релігійно-духовне походження, це поняття спочатку відображало об'єднання людей (вчителів і учнів), включених у процес сходження душі людини. У зв'язку з цим про школу говорили більше як про напрям або течію в науці, мистецтві, літературі, що має характерні властивості, методи, прийоми. Терміном «школа» характеризують також живопис, скульптуру міста або цілої країни у випадку, якщо їх своєрідність виражено в певних стилістичних і хронологічних межах – «болонська школа» або «фламандське мистецтво». Протягом століть склалися і продовжують з'являтися школи, які у педагогічному світі відомі як «Школа радості», «Вальдорфська школа», «Школа Френе», «Гуманітарна школа», «Музична школа», «Художня школа», «Економічна школа», «Школа життя» тощо.

Освітніми цілями є чітко визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти в цілому, в даний час і в найближчому майбутньому. Цілі соціально залежні від різних умов: від характеру суспільства, від державної освітньої політики, від рівня розвитку культури і всієї системи освіти і виховання в країні, а також від системи головних цінностей. У сучасних умовах при доборі цілей зазвичай враховуються як соціальний запит держави і суспільства, так і цілі, інтереси та схильності окремої людини.

Сучасна освіта взагалі й післядипломна освіта зокрема як системи передачі знань, умінь, технік, методик, технологій, вироблених стандартів дії і поведінки є ефективними, якщо: по-перше, безперервно розвиваються, оновлюються та орієнтовані на майбутнє, по-друге, відповідають часу і ґрунтується на стратегії розвитку суспільства і людини в ньому. Результативність освіти визначається ступенем реалізації цілей та

освітнього стандарту, типом, якістю і рівнем освіти.

Європейський простір вищої освіти формується на засадах Болонського процесу, який передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи із збереженням національної палітри самобутності й надбань. Нам імпонують викладені у навчальному посібнику В. Ортинського теоретичний доробок педагогіки вищої школи попередніх поколінь, нові погляди і підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти в контексті Болонського процесу. Сучасна освіта розвивається в різних напрямках, їй притаманні гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневість, фундаменталізація, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність (Ортинський, 2009, с. 73).

Вважаємо за доцільне зазначити, що в основу модернізованої системи безперервної освіти педагогічних працівників, як і керівних кадрів системи освіти, покладено принципи: *демократизації* (рівноправність, партнерство, вибір); *гуманізації* (взаємодопомога, взаєморозуміння, співпереживання); *інтенсифікації* (застосування сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних, мультимедійних, дистанційних, ігрових, проєктних технологій); *національної спрямованості* (народні традиції); *інтеграції* (вивчення процесів і явищ через призму різних наукових теорій і течій); *валеологізації* (пріоритетність здорового способу життя); *відкритості* (прозорість прийнятих рішень); *інноваційності* (зміни, спрямовані на розвиток) (Даниленко, 2004).

Гуманітарний характер змісту безперервної педагогічної освіти закладений переважно в її загальнокультурній складовій, де визначено питання філософії, соціології, освіти, політології, культурології, економіки і права, однак потребує розширення тематика культурологічного циклу – естетики, педагогічної етики, риторики тощо. Варті на увагу питання опанування знань сучасним педагогом з таких проблем, як: природа і культура; культура і творчість; національна культура та історія; світова та національна культура; педагогічна та методична культура тощо.

Модель освіти як державно-відомчої організації розглядається як самостійний напрям у низці інших галузей, у яких освітній процес відображає такі властивості: двобічність взаємодії надавачів та здобувачів освіти; спрямованість усього процесу на всебічній і гармонійний розвиток особистості; єдність змістової і процесуальної (технологічної) сторін; взаємозв'язок всіх структурних елементів: мети, змісту освіти і засобів досягнення освітніх завдань – результату освіти; реалізацію функцій розвитку, навчання та виховання.

Досвід запровадження моделей професійного розвитку вчителів в Україні активізувався із прийняттям Закону «Про освіту», в якому визначено нові підходи до безперервного професійного розвитку вчителя, зокрема відповідно до 59 статті зазначено, що «професійний розвиток педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у

програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання». Рефлексивна модель безперервної освіти педагогів може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо). Вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації обирає вчитель.

У сучасному освітньому процесі професійного розвитку вчителів можна виокремити декілька моделей безперервної післядипломної педагогічної освіти – компетентнісну, пролонговану, диференційовану, диверсифіковану, особистісно орієнтовану та співвіднести їх з основними моделями сучасної освіти (табл. 1).

Таблиця 1

**Моделі професійного розвитку педагогів
у системі безперервної педагогічної освіти
у співвідношенні до основних моделей сучасної освіти**

Основні моделі сучасної освіти	Модель професійного розвитку вчителя в системі безперервної освіти
<p>Традиційна модель освіти Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.</p> <p>Модель системної академічної освіти як способу передачі наступному поколінню універсальних елементів культур минулого.</p> <p>Основна роль традиційної освіти – зберігати й передавати елементи культурної спадщини людської цивілізації - різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку.</p> <p>Така освітня система вирішує завдання формування переважно базових знань, умінь і навичок, що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і умінь більш високого рангу.</p>	<p>Компетентнісна модель</p> <p>Передбачає єдність змісту курсів підвищення кваліфікації, що проводиться на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти, та міжкурсового періоду, спрямованих на розвиток професійних компетентностей за уніфікованими освітніми програмами.</p> <p>Більшість занять проходить за очною формою навчання, також в закладах створено сайти, блоги, які забезпечують використання електронних освітніх ресурсів та надають комп'ютерну підтримку слухачам у курсовий та міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації.</p> <p>Соціально-культурний аспект підвищення кваліфікації передбачає: підвищення рівня освіченості та розвитку особистості; соціальне успадкування і трансляцію культури; урахування інтересів суспільства і конкретної людини; пріоритет загальнолюдських цінностей життя і здоров'я; сприяння утвердженню національної ідеї, підґрунтям якої є національна духовність, громадянськість, любов до Батьківщини.</p>
<p>Раціоналістична модель освіти П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.</p> <p>Забезпечення засвоєння знань,</p>	<p>Пролонгована модель професійного розвитку</p> <p>Модель передбачає циклічне проведення</p>

<p>умінь, навичок і передавання культурних цінностей з метою практичного пристосування до сучасного суспільства та наявних суспільних структур.</p> <p>В основу покладено Біхевіористську концепцію соціальної інженерії.</p> <p>Йдеться про порівняно пасивну ролі учнів, що, одержуючи певні знання, уміння і навички, здобувають, таким чином, адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєвляштування відповідно до соціальних норм, вимог і запитів суспільства.</p> <p>Модель не передбачає творчості, самостійності, індивідуалізації, природності тощо. Освітньому процесу притаманні дух обмеженого утилітаризму й нав'язування педагогові негнучкого і механічного способу дій. Ідеал – точна відповідність запропонованому шаблону, діяльність педагога перетворюється на посилену підготовку учнів чи студентів (наприклад, на виконання тестів).</p>	<p>курсів підвищення кваліфікації з поєднанням різних форм навчання. Пролонгована компетентнісна модель професійного розвитку забезпечує неперервність освіти вчителя за допомогою відкритого традиційного та інформаційно-освітнього середовищ післядипломної педагогічної освіти на основі діагностики рівня компетентності та різнорівневих програм за чітко визначеними етапами:</p> <p>1 етап – діагностика рівнів різних компетентностей вчителів на основі самооцінки та виконання спеціальних завдань; 2 етап – очна або змішана форма навчання «перевернутий клас» (тренінги, лекції-презентації, відеолекції тощо); 3 етап – навчання з використанням традиційного офлайн або дистанційного онлайн середовищ, де розміщуються спеціально розроблені модулі навчальних курсів, тексти самостійних робіт, відео-матеріали, майстер-класи, тренажери, підсумкові тести тощо.</p> <p>Розуміння культури відбувається через розвиток освіченості (предметні знання, уміння, навички, способи творчої діяльності) й професійної компетентності (компоненти професіоналізму, виражені через якості особистості: відповідальність, висока моральність, творчість, допитливість, прагнення до нових знань, естетичне сприйняття дійсності).</p> <p>Практична реалізація культурологічного підходу відбувається завдяки збільшенню культуромісткості та гуманітарного спрямування змісту безперервної педагогічної освіти.</p>
<p>Модель розвивальної освіти В. Давидов, В. Рубцов та ін.</p>	<p>Диверсифікована модель</p>
<p>Модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня, що дозволяє забезпечувати та задовольняти потреби різних верств населення в освітніх послугах, забезпечувати розширення їх спектру; швидко вирішувати освітні завдання. Така освіта може бути більш затребуваною іншими сферами</p>	<p>Модель спрямована на залучення до професійного розвитку педагогів якомога більшої кількості зацікавлених організацій, як освітніх, так і громадських, і комерційних. Учителів, який вибудовував індивідуальну освітню траєкторію професійного розвитку, надаються різні варіанти професійного зростання, свобода вибору форм, методів, установ для підвищення кваліфікації.</p> <p>В умовах Нової української школи діють освітні платформи, сайти, блоги установ безперервної педагогічної освіти, місцевих науково-методичних кабінетів (центрів), які</p>

<p>прямо, без додаткових погоджень з державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.</p>	<p>забезпечують професійний розвиток учителя з використанням електронних освітніх ресурсів та надають підтримку слухачам у міжкурсовий період.</p> <p>Модель передбачає інтеграцію загальнокультурної та функціональної складових професійної підготовки на підставі міждисциплінарного аналізу та суміжних людинознавчих дисциплін.</p>
<p>Феноменологічна модель освіти А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.</p>	<p>Диференційована модель</p>
<p>Модель освіти передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. Освіту розглядають як гуманістичну (щоб вона найбільш повно, адекватно відповідала справжній природі людини, допомагала їй знайти те, що в ній вже закладено природою).</p> <p>Педагоги створюють умови для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожного учня у відповідності з успадкованою їм природою, надають більше свободи вибору і умов для самореалізації. Важливим є право індивіда на автономію розвитку.</p>	<p>Освітній процес у системі безперервної освіти будується на засадах варіативності і передбачає наявність значної кількості різних навчальних планів, курсів, графіків для кожної категорії педагогів, які вибираються кожним слухачем залежно від індивідуальних потреб.</p> <p>Слухачі можуть навчатися й у віртуальних методичних кабінетах, електронні освітні ресурси яких побудовано на принципах достатності, модульності, індивідуальності, варіативності, унікальності, адаптивності, мінімізації витрат.</p> <p>Компонентами, які забезпечують розвиток педагога як суб'єкта культури, є: <i>аксіологічний</i> (осмислення методологічних засад освітньої парадигми та вибір особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій); <i>когнітивний</i> (збагачення новітніми науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як підґрунтя духовного розвитку); <i>діяльнісно-творчий</i> (формування та розвитку творчих здібностей, здатність до самореалізації в професійній діяльності); <i>особистісний</i> (самопізнання, здатність до рефлексії, самоудосконалення, самоактуалізація).</p>
<p>Неінституціональна модель освіти П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.</p>	<p>Особистісно орієнтована модель</p>
<p>Освітня модель орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами. Це освіта «на природі», за допомогою мережі «Internet», в умовах «відкритих шкіл», дистанційної форми навчання тощо.</p>	<p>Освітня модель уособлює посилення значення самоосвіти педагогів. Упровадження дистанційних і змішаних технологій навчання дозволяє забезпечити індивідуалізацію професійного розвитку педагога відповідно до його потреб та рівня компетентності, взяти особисту відповідальність за власний професійний розвиток (самостійний вибір відкритих онлайн ресурсів для професійного</p>

	розвитку, тестування, наявність сертифікатів). Важливими чинниками розвитку педагога є його особистісна орієнтація на саморозвиток і самоудосконалення професійної компетентності та загальної культури, що позитивно впливає на виконання професійних обов'язків (розвиваються культура емоцій, інтелекту, поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду, організації середовища, мови та мовлення тощо).
--	--

У системі безперервної освіти педагог удосконалюється як суб'єкт культури та індивідуальність зі сформованими культурно-ціннісними орієнтирами, творчою настановою на педагогічну взаємодію та реалізацію власних культурних позицій у професійній діяльності. Незалежно від моделей професійного розвитку вчителя соціокультурний підхід до визначення змісту безперервної педагогічної освіти має забезпечити такі концептуальні аспекти:

- світоглядно-філософський (розвиток ціннісних соціокультурних орієнтацій у професійній діяльності);
- соціальний (вироблення власного соціокультурного та професійного досвіду);
- методологічний (культурологічне підґрунтя освітнього процесу);
- психологічний (усвідомлення себе суб'єктом культури, носієм національної ментальності);
- дидактичний (розвиток усіх сфер особистості за технологією діалогу культур);
- методичний (розвиток здатності до культуротворчої професійної діяльності).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасна безперервна педагогічна освіта, як невід'ємна складова соціального, політичного, економічного, духовного та культурного розвитку суспільства, вимагає не лише удосконалення освітньої діяльності педагогів у зовнішньому оточенні, але й їхнього постійного внутрішнього соціокультурного удосконалення. Безперервна освіта в сучасних умовах є таким же необхідним компонентом життєтворчості педагога, як і навчання для дитини. Підвищення педагогічної кваліфікації – це підвищення рівня професійної майстерності вчителя шляхом удосконалення як загальнопедагогічних, так і соціальнокультурних компетентностей та загальнолюдських цінностей, які забезпечать успішне вирішення як професійних завдань, так і глобальних гуманітарних, екологічних, економічних та інших завдань.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо опанування сучасним інструментарієм освітньої діяльності для повнішої реалізації соціальної, гуманітарної, культуротворчої функцій, забезпечення гармонізації науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань та соціокультурних морально-етичних цінностей вчителя.

Список використаних джерел

- Баніт, О. В. (2016). Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах. *Адаптивне управління: теорія і практика*, 1. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf>.
- Даниленко, Л. І. (2004). Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. К.: Міленіум, 358.
- Закон України «Про вищу освіту». (2012). Урядовий кур'єр. 15 червня. (86). 5-16.
- Закон України «Про освіту». (2021). Відомості Верховної Ради, № 38-39, 380. Редакція від 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2017). Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної освіти і практики. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*, 267-275. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709266>
- Олійник, В. В. (2001). Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: Навч. посібник. К.: ЦІППО, 2001. 148 с.
- Ортинський, В. Л. (2009). Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 472.
- Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку (2005): Наук.-метод. посібник. За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. К.: Міленіум, 230.
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. (2016). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р., № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n2>

References (translated and transliterated)

- Banit, O.V. (2016). Vidobrazhennya kontseptual'nykh polozhen' nepererвноho profesiynoho rozvytku doroslykh u mizhnarodnykh dokumentakh [Reflection of conceptual provisions of continuous professional development of adults in international documents]. *Adaptyvne upravlinnya: teoriya i praktyka – Adaptive control: theory and practice* URL: [//lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf) [in Ukrainian].
- Danylenko L. (2004). Upravlinnia innovatsiynou diyalnistu v zagalnoosvitnih zakladah: Monografia [Management of innovative activity in general educational establishments]. K.: Milenium, 2004. 358 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro Vyshu Osvitu». (2012) [Law of Ukraine «About Higher Education»]. *Uriadovyi kurier – Governmental courier*. 15 chervnia (86), 5-16 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro Osvitu». (2017). [Law of Ukraine is «About Education»]. *Vidomosti Verhovnoi Rady – Lists of Verhovna Rada, № 38-39, 380. Redakcia vid 02.10.2021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text* [in Ukrainian].
- Luk'yanova, L.B., Anishchenko, O.V. (2017). Osvita doroslykh v Ukraini: novi

- mozhyvosti dlya rozvytku pedahohichnoyi osvity i praktyky [Adult education in Ukraine: new opportunities for the development of pedagogical education and practice]. *Naukove zabezpechennya rozvytku osvity v Ukrayini: aktual'ni problemy teorii i praktyky (do 25-richchya NAPN Ukrayiny)* – Scientific support of education development in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the NAPS of Ukraine, 267-275. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709266> [in Ukrainian].
- Oliynyk, V. (2001). Dystanciynе navchannya v pislyadyplomnii pedagogichnii osviti: organizatsiyno-pedagogichny aspekt: *navch.posibnyk* [Distance studies in retraining pedagogical education: organizationally-pedagogical aspect]. K.: CIPPO, 148 [in Ukrainian].
- Ortynskiy, V.L. (2009). Pedagogika vyshoi shkoly: navchal'nyy posibnyk [Pedagogics of high school]. K.: Tsentр uchbovoyi literatury. 472. [in Ukrainian].
- Pislyadyplomna pedagogichna osvita Ukrainy: suchasnist i perspektivy rozvytku: nauk.-metod. posibnyk za zag. Red. V. Oliynyka, L. Danylenka. [Retraining pedagogical education of Ukraine: contemporaneity and prospects of development]. K., Milenium, 2005. 230 [in Ukrainian].
- Pro shvalennya Konceptcii realizacii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannya zagalnoi serednioi osvity «Nova Ukrainska Shkola» na period do 2029 roku [About approval of Conception of realization of public policy in the field of reformation of universal middle education «New Ukrainian School» on a period 2029 to]. (2016). *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 grudnia 2016 r. № 988-p* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n2> [in Ukrainian].

УДК 374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.101-108](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.101-108)

Котирло Тамара Володимирівна – старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Kotyrlo Tamara – Senior Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adults Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3256-5749>

E-mail: kot_toma@ukr.net

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Анотація. Автором оглядової статті проаналізовано актуальні дослідження щодо професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти в Україні. Наведено погляди дослідників щодо сутності

професіоналізації андрагогів (як різнорівневе й багатоступінчасте явище (первинна і вторинна професіоналізація); як процес формування об'єктивної і суб'єктивної готовності до професійної діяльності; як складний конструкт, у структурі якого виокремлено певні модули). Особливу увагу приділено професіоналізації як соціальному процесу, що обумовлено соціальною спрямованістю змісту професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

Наголошено на можливостях професіоналізації в умовах формальної і неформальної освіти. Схарактеризовано сутність і значення самоосвіти педагогічних і науково-педагогічних працівників для особистісно-професійного зростання. Акцентовано увагу на актуальних проблемах професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти, обґрунтовано шляхи їх вирішення у системі вищої освіти.

Окреслено основні компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників (ключові, загальнофахові та спеціально-фахові). Зазначено, що розвиток професійних компетентностей педагогічного персоналу закладів вищої освіти забезпечує цілеспрямоване, правильно організоване управління як освітнім процесом, так і процесом саморозвитку та самовдосконалення викладача. Наголошено, що зростання ролі викладачів-професіоналів у сфері вищої освіти є нагальною потребою для входження України в європейський освітній простір.

Проаналізовано тенденції професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих у контексті андрагогічного підходу. Приділено увагу висвітленню питань, пов'язаних із організацією та змістом професійної підготовки педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих; заклад вищої освіти; педагогічний персонал; професіоналізація; професійний розвиток; формальна освіта; неформальна освіта.

Kotyrla Tamara

PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PROBLEMS AND WAYS TO OVERCOME

Abstract. The author of the review article analyzes the current researches on the professionalization of pedagogical staff of the higher education institutions in Ukraine. There are presented researchers' views on the essence of the professionalization of andragogues (as a various levels and multi-stage phenomenon (primary and secondary professionalization); as a process of forming objective and subjective readiness for the professional activity; as a complex construct in the structure of which certain modi are distinguished). Particular attention is paid to the professionalization as a social process, due to the social orientation of the content of the professional activities of teachers in the higher educational institutions.

There is emphasized on the possibilities of professionalization in the conditions of formal and non-formal education. The essence and significance of self-

education of pedagogical and scientific-pedagogical workers for personal and professional growth are characterized. It is focused on current problems of the professionalization of pedagogical staff of the higher institutions; the author has substantiated the ways to solve these problems in the higher education system.

The main competencies of pedagogical and scientific-pedagogical workers (key, general- professional and special-professional) are outlined. It is noted that the development of professional competencies at the pedagogical staff of higher education institutions provides purposeful, properly organized management of both the educational process and the process of self-development and self-improvement of the teachers. It was emphasized that the growing role of professional teachers in the field of higher education is an urgent need for Ukraine's entry into the European educational space.

The trends of the professionalization of pedagogical staff in the field of adult education in the context of andragogical approach are analyzed. Attention also is paid to the issues related to the organization and content of the professional training of pedagogical staff in the field of adult education.

Key words: *adult education; higher education institution; pedagogical staff; professionalization; professional development; formal education; non-formal education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Стратегічний напрямок соціального розвитку нашої країни вимагає від суспільства нових висококваліфікованих суб'єктів професійної діяльності у всіх сферах, зокрема у освітній, які є носіями новітніх знань. На сучасному етапі перетворень, які відбуваються у вищій школі, професійний розвиток педагогічного персоналу закладів вищої освіти (ЗВО) розглядається нами як одна з основних складових їх професійної діяльності, адже саме безперервний процес оволодіння особистістю новими професійними якостями, її здатність до саморозвитку та самореалізації сприяють удосконаленню професійної компетентності викладача.

Педагогічні й науково-педагогічні працівники передусім покликані сприяти якісним перетворенням в освіті. Як зазначено у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016), в Україні потрібно забезпечити стійкий фокус освітньої політики на педагогічній і науково-педагогічній освіті та розвитку кадрового потенціалу у цій сфері. ключових проблемах, концептуальних засадах реформування тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Для розкриття сутності нашого дослідження значний інтерес становлять праці науковців з таких проблем: професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та особистісного розвитку дорослих (О. Аніщенко, О. Баніт, О. Боднар, М. Братко, О. Василенко, Г. Єфремова, С. Зінченко, Т. Калюжна, М. Кириченко, Л. Лук'янова, С. Мірошник, М. Скрипник, Т. Сорочан, С. Толочко та ін.); питання розкриття поняття «професіоналізація» (Є. Єфремов, В. Лапшина, І. Мельничук, Т. Новіков, Ю. Приходько, О. Чала, В. Юрченко та ін.); вивчення зарубіжного досвіду

підготовки педагогів вищої школи та його інтеграції в освітній простір України (Н. Авшенюк, А. Василюк, А. Вознюк, М. Гуляєва, М. Дернова, Г. Корчова, Л. Лебедик, Л. Лук'янова, М. Руденко, В. Швидун та ін.). Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо проблеми професійного та особистісного розвитку дорослих, недостатньо розкритим залишається питання професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти.

Метою статті передбачено здійснити аналіз проблем професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти і шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті 59 закону України «Про освіту» зазначається, 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 (Закон України «Про освіту», 2019).

У науковому дискурсі поняття «професіоналізація» асоціюється з професійним розвитком, процесом оволодіння професією, становленням професіонала. Професіоналізація – це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії та завершується, коли особистість припиняє активну трудову діяльність (Приходько, Юрченко, 2012).

Як свідчить дослідження Т. Сорочан, процес професіоналізації включає вибір професії як сфери діяльності з урахуванням власних можливостей щодо опанування професії, її фахових, специфічних особливостей, етичних норм, а також передбачає формування професійної самосвідомості та професійної культури, які є основою професіоналізму (Сорочан, 2017).

Дослідниця В. Лапшина визначає професіоналізацію як процес, в результаті якого у працівника формується об'єктивна (наявність знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей) і суб'єктивна (усталена адекватна мотивація) готовність до професійної діяльності, психологічний аспект якого відбитий у понятті «професійний розвиток», характеризує становлення професійної самосвідомості, розвиток внутрішніх особистісних структур працівника (Лапшина, 2005).

І. Мельничук визначає професіоналізацію як різнорівневе і багатоступінчасте явище, виділяючи первинну і вторинну професіоналізацію. Первинна професіоналізація безпосередньо пов'язана із професійною освітою, метою і результатом якої є становлення фахівця. Вторинна професіоналізація передбачає подальше формування фахової майстерності на основі творчого підходу до здійснення трудової діяльності, тобто реалізації професійного досвіду і наявності потреби в самоактуалізації (Мельничук, 2012).

М. Гуляєва розкриває поняття «професіоналізація» як досягнення певного рівня компетентності, поведінки і дій окремих осіб. Орієнтовні

рамки для індивідуальної професіоналізації забезпечуються такими поняттями як база знань, представлена професійними організаціями, навчальні курси, стандарти і критерії відповідних професійних дій, етичні ідеї тощо (Гуляєва, 2021).

Нам імпнують обгрунтовані Г. Бороновою та Н. Прусовим три стадії професіоналізації фахівців: первинне становлення – освоєння необхідних для професійної діяльності навичок, знань, умінь; стадія досвідченості – ефективна робота фахівця та навчання більш молодих фахівців через власний досвід; стадія експертність – авторитетність фахівця через продукування певних норм і цінностей професії (Боронова, Прусова, 2010).

Отже, підсумовуючи зазначене вище, можемо зробити висновок про те, що професіоналізація педагогічного персоналу – це процес становлення особистості викладача-фахівця, що включає вибір педагогічної професії як сфери діяльності, в результаті якого у педагогічного працівника формується об'єктивна (наявність знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей) і суб'єктивна (усталена адекватна мотивація) готовність до професійної діяльності.

Головними проблемами професіоналізації педагогічного персоналу є: криза традиційних підходів до професійної підготовки професіоналів вищої кваліфікації в системі вищої освіти; конструювання оновленої мережі закладів вищої освіти шляхом ліквідації, об'єднання або приєднання, що призводить до відтоку професіоналів за кордон; зниження загальноосвітнього рівня випускників шкіл, що значно зменшує можливості викладача у підготовці висококваліфікованих кадрів; відсутність мотивації до саморозвитку та самовдосконалення.

Ще однією з відомих проблем освіти є відрив отриманих знань від реальної практики. Сьогодні не настільки важливий обсяг засвоєної інформації, скільки вміння її розуміти, знаходити, вибирати головне, систематизувати, використовувати для вирішення професійних задач (В. Базелюк, 2017).

На особистісному рівні наявність потреби в освіті передбачає збагачення новими знаннями, визначає професійне та особисте зростання, уможливує соціалізацію, самореалізацію, а також формує спосіб життя. Освітні потреби відіграють значну роль у процесі самоствердження людини, процесі пізнання, визначають вектор цільових настанов, формують низку соціально важливих якостей особистості (Лук'янова, 2018, с. 25).

Розроблений Т. Боровою зміст професійного розвитку науково-педагогічних працівників включає три рівні компетентності. Перший рівень компетентності містить ключові (багатопрофільні) компетенції, які спираються на діяльнісні процеси і виявляються в контексті структури педагогічної діяльності. Другий рівень – загальнофахові компетентності, що визначаються когнітивними, діяльнісними компетенціями, професійно-психологічними позиціями й установками науково-педагогічних працівників.

Третій рівень – спеціально-фахові компетентності, які розкриваються через специфічні компетенції конкретної спеціальності і характеризуються здатністю фахівців використовувати спеціальні знання та вміння у процесі професійної діяльності (Борова, 2017).

Педагогічна освіта спрямована на підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, їх професійний розвиток. За М. Скрипник, зростання ролі спеціалістів вищої кваліфікації зумовлено такими потребами: когнітивними, методологічними змінами у науці другої половини ХХ ст.; оновленням науково-педагогічних кадрів у вищій школі; мотивації випускників вищої школи до неперервної педагогічної освіти та отримання наукового ступеня (Скрипник, 2013, с. 166).

За Т. Сорочан (Сорочан, 2017), науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти у своїй професійній діяльності стають андрагогами, оскільки студентство визнається дорослою, соціально зрілою спільнотою. Вона акцентує увагу на певних модусах, якими визначається професіоналізація андрагогів: *модус вибору* визначає можливості свідомого вибору суб'єктами взаємодії (андрагогами та дорослими, які навчаються) ціннісних засад, змісту, форм, методів навчання, а також способів встановлення його результатів; *модус соціального впливу* акцентує необхідність розвитку професійної самосвідомості андрагога; *модус діяльності* розкриває закономірності розвитку професіоналізму діяльності андрагога; *модус перспектив і трансформацій* відкриває можливості особистісного і професійного розвитку андрагога; *модус циклічності* орієнтує професійну діяльність андрагога на врахування змінваності певних періодів в освіті дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, професіоналізація педагогічних і науково-педагогічних працівників є обов'язковою складовою їх професіоналізму, що дозволяє реалізувати у своїй роботі професійні знання, вміння та навички, а також сприяє самовдосконаленню та саморозвитку задля підвищення професійного рівня, трудової мобільності, посилення конкурентоспроможності на ринку праці.

Підводячи підсумки, наголосимо на тому, що для вирішення окреслених у статті проблем професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти потрібно: оновлювати підходи до професійної підготовки професіоналів вищої кваліфікації в системі педагогічної освіти; проводити оновлення мережі закладів вищої освіти з урахуванням конкурентоспроможності закладу на ринку праці та наявності наукових шкіл, які забезпечують стабільне професійне зростання персоналу в інституціях; керівникам ЗВО мотивувати підлеглих шляхом створення умов для професійного розвитку – підґрунтя самовдосконалення, саморозвитку.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень виокремлюємо вивчення зарубіжного досвіду професіоналізації педагогічного персоналу ЗВО.

Список використаних джерел

- Базелюк, В.Г. (2017). Виклики та перспективи освіти дорослих в Україні, 8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711097/1/Bazeliuk.pdf>
- Борова, Т. (2017). Особливості управління професійним розвитком викладачів вищих навчальних закладів. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*, К.: ЦІППО, 314.
- Боронова, Г., Прусова, Н. (2010). Психологія праці. *Конспект лекцій*. URL: <https://cutt.ly/yYjQsXo>
- Гуляєва, М.М. (2021). Професійна підготовка андрагогів в університетах Німеччини. *Дис. канд. пед. наук*, Київ, 51.
- Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Лапшина, В. (2005). Професіоналізація: сутність та структура поняття, 54-58. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2005/04/54-58__no-2-3__vol-7__2005__UKR.pdf
- Лук'янова, Л. (2018). Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 2(8), 25. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718421/1/7.pdf>
- Мельничук, І.М. (2012). Методологічний аналіз професіоналізації майбутнього медичного працівника у вищому навчальному закладі. *Медична освіта*, 1, 11. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/276621636.pdf>
- Приходько Ю.О., Юрченко В.І. (2012). Психологічний словник-довідник (навчальний посібник). URL: <https://cutt.ly/JYhvm1K>
- Сорочан, Т. (2017). Модуси професіоналізації андрагогів у контексті суспільства, яке навчається. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*, К.: ЦІППО, 11.
- Скрипник, М.І. (2013). Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки*, 15, 165-177.

References (translated and transliterated)

- Bazeliuk V.Gh. (2017). Vykylyky ta perspektyvy osvity doroslykh v Ukraini [Challenges and prospects of adult education in Ukraine], 8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711097/1/Bazeliuk.pdf> [in Ukrainian].
- Borova, T. (2017). Osoblyvosti upravlinnja profesijnym rozvytkom vykladachiv vyshhykh navchalnykh zakladiv [Features of professional development management of teachers of higher educational institutions]. *Profesijnij rozvytok fakhivciv u systemi osvity doroslykh: istorija, teorija, tekhnologhiji – Professional development of specialists in the system of adult education: history, theory, technologies*, K.: CIPPO, 314 [in Ukrainian].
- Boronova, Gh., Prusova, N. (2010). Psykhologhija praci [Psychology of labor]. *Konspekt lekcij – Lecture notes*. URL: <https://cutt.ly/yYjQsXo> [in Ukrainian].
- Ghuljajeva, M.M. (2021). Profesijna pidghotovka andragoghiv v universytetakh Nimechchyny [Professional training of andragogues in German

- universities]. *Dys. kand. ped. nauk*, Kyjiv, 51 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). [Law of Ukraine «On Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Lapshyna, V. (2005). Profesionalizacija: sutnistj ta struktura ponjattja [Professionalization: the essence and structure of the concept], 54-58. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2005/04/54-58__no-2-3__vol-7__2005__UKR.pdf [in Ukrainian].
- Luk'janova, L. (2018). Analiz osvitnikh potreb suchasnogho vchytelja u konteksti profesijnogho i osobystisnogho rozvytku [Analysis of the educational needs of modern teachers in the context of professional and personal development]. *Naukovyj visnyk Mukachivskogho derzhavnogho universytetu. Serija Pedagoghika ta psykhologhija – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology*, 2(8), 25. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718421/1/7.pdf> [in Ukrainian].
- Meljnychuk, I.M. (2012). Metodologichnyj analiz profesionalizaciji majbutnjogho medychnogho pracivnyka u vyshhomu navchalnomu zakladi [Methodological analysis of the professionalization of the future medical worker in higher education]. *Medychna osvita – Medical education*, 1, 11. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/276621636.pdf> [in Ukrainian].
- Prykhodjko Ju.O., Jurchenko V.I. (2012). Psykhologichnyj slovnyk-dovidnyk (navchalnyj posibnyk) [Psychological dictionary-reference book (textbook)]. URL: <https://cutt.ly/JYhvm1K> [in Ukrainian].
- Sorochan, T. (2017). Modusy profesionalizaciji andragoghiv u konteksti suspiljstva, jake navchajetsja [Modes of professionalization of andragogues in the context of the learning society]. *Profesijnyj rozvytok fakhivciv u systemi osvity doroslykh: istorija, teorija, tekhnologhiji – Professional development of specialists in the system of adult education: history, theory, technologies*, K.: CIPPO, 11 [in Ukrainian].
- Skrypnyk, M.I. (2013). Doslidzhennja problem profesionalizmu naukovopedagoghichnykh pracivnykiv u andragoghici [Research of problems of professionalism of scientific and pedagogical workers in andragogy]. *Naukovi zapysky Kyjivskogho universytetu turizmu, ekonomiky i prava. Serija: filosofysjki nauky – Scientific notes of Kyiv University of Tourism, Economics and Law. Series: philosophical sciences*, 15, 165-177 [in Ukrainian].

УДК 378.147:81'25-051:378.4(71)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.109-117](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.109-117).

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету

Lypchanko-Kovachyk Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the English Philology Department of the Mukachevo State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3419-1717>

E-mail: oksana.lypchanko@gmail.com

Кончович Катерина Тиберіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету

Konchovych Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the English Philology Department of the Mukachevo State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8035-9205>

E-mail: catbenz119@gmail.com

Варга Леся Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету

Varga Lesya – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the English Philology Department of the Mukachevo State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0746-1593>

E-mail: lesja.varga@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В оглядовій статті обґрунтовано сутність і визначено основні складові комунікативного процесу. Конкретизовано умови спілкування. Розкрито сутність способів поведінки з комунікативним партнером, серед яких виокремлюються співробітництво, партнерство, домінування, маніпуляція, конфлікт. Зазвичай комунікація розглядається науковцями як складне явище і важливий чинник впливу на соціальні процеси. Вербальна комунікація відбувається як цілеспрямований процес створення,

передавання та інтерпретації повідомлень засобами мови (мовного коду). Саме цей аспект міжособистісної взаємодії втілюється в комунікативний процес, який має складний динамічний характер, є соціолінгвістичним комплексом, безперервною взаємодією учасників комунікації. Акцентовано увагу на доцільності використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови, як оптимального навчального середовища для опанування студентами вміннями і навичками організації ефективного комунікативного процесу. В ході наукової розвідки принципами вербальної взаємодії визначено принцип ввічливості, тобто взаємоприхильності комунікантів, та принцип кооперації – взаємного оперування інформацією. Спосіб поводження з комунікативним партнером будуватиметься за канонами комунікативної поведінки. Апробувати оптимальні зразки способів поводження з комунікативним партнером у подальшій професійній діяльності майбутні вчителі іноземної мови мають змогу шляхом активної участі в інтерактивних ситуаціях фахового спрямування під час здобуття вищої освіти. Авторами статті узагальнено, що організація комунікативного процесу має складний динамічний характер і визначається безперервною взаємодією учасників комунікації.

Ключові слова: майбутні вчителі; професійна діяльність; комунікативний процес; спілкування; комуніканти; інтерактивні технології.

**Lypchanko-Kovachyk Oksana,
Konchovych Kateryna,
Varga Lesya**

FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' READINESS FOR ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE PROCESS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article substantiates the essence and identifies the main components of the communicative process. The conditions of communication have been specified. The essence of ways of collaboration with a communicative partner has been revealed, among which the following: cooperation, partnership, domination, manipulation, conflict are singled out. Communication is usually considered by scientists as a complex phenomenon and an important factor of influencing social processes. Verbal communication occurs as a purposeful process of creating, transmitting and interpreting messages by means of language (language code). It is this aspect of interpersonal interaction that is embodied in the communicative process, which has a complex dynamic nature, is a sociolinguistic complex, continuous interaction of communication participants. Emphasis has been placed on the feasibility of using interactive technologies in the preparation of future foreign language teachers, as the optimal learning environment for students to master the skills and abilities to organize an effective communication process. In the course of scientific intelligence, the principles of verbal interaction determine the principle of politeness, for instance mutual commitment of communicators, and the principle of cooperation – mutual operation of information. The way of dealing with a communicative partner is based on the canons of communicative behavior. Students have the opportunity to test the best examples of ways to deal with a communicative partner in the professional activities of future foreign language teachers by actively

participating in interactive situations of professional orientation during higher education. The authors of the article generalize that the organization of the communicative process has a complex dynamic nature and is determined by the continuous interaction of communication participants.

Key words: *future teachers; professional activity; communicative process; communication; communicators; interactive technologies.*

Постановка проблеми, її актуальність. Діяльнісно-інтеракційна парадигма тлумачить комунікацію як спільну діяльність її учасників (комунікантів), у процесі якої вони виробляють спільні погляди на речі та дії з ними. Діяльнісно-інтеракційному підходу властиве врахування людського чинника, взаємодії та взаємин між учасниками акту комунікації. На думку багатьох прихильників цього підходу, комунікація – це процес значно масштабніший, ніж звичайний обмін інформацією, оскільки вона охоплює широке коло зв'язків і відношень (між адресантом та адресатом, особистісна позиція відправника повідомлення до соціальної реальності, теми, ситуації спілкування тощо). У межах діяльнісно-інтеракційного підходу комунікацію тлумачать як особливу мовленнєву діяльність (Семенюк, 2010, с. 34).

Основним засобом комунікації є мова, яка забезпечує обмін інформацією між індивідами, індивідом і суспільством, групами індивідів, навіть автокомунікацію – комунікацію людини з собою. Тому майбутні бакалаври-філологи, які здобувають вищу освіту, і професійна діяльність котрих здебільшого базується на комунікативній взаємодії, зобов'язані володіти теорією і практикою мовної комунікації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій дає змогу встановити, що на основі теоретичних надбань науковців визначається комунікативний та інтерактивний аспект спілкування як процесу обміну інформацією та як процесу взаємодії (Андреева, 2002). Дослідники проводили діагностику здібностей особистості до спілкування (Батаршев, 2006), використовували інноваційні підходи до навчання спілкуватися засобами комунікаційного тренінгу (Биркенбиль, 2002) та ін. Водночас науковці стверджують, що випускників ВНЗ не готують до свідомого конструювання своїх взаємовідносин із різними професійними комунікативними партнерами за допомогою мовних засобів (вербальних і невербальних), а також цілеспрямовано не навчають ефективних прийомів спілкування задля ефективної координації спільної діяльності та побудови взаєморозуміння з професійними партнерами (Чорній, 2011, с. 14).

Мета статті полягає в тому, щоб конкретизувати складові комунікативного процесу, які необхідно враховувати майбутнім бакалаврам-філологам у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазвичай комунікація розглядається науковцями як складне явище і важливий чинник впливу на соціальні процеси. Вербальна комунікація відбувається як цілеспрямований процес створення, передавання та інтерпретації повідомлень засобами мови (мовного коду). Саме цей аспект

міжособистісної взаємодії втілюється в комунікативний процес, який має складний динамічний характер, є соціолінгвістичним комплексом, безперервною взаємодією учасників комунікації.

Науковцями комунікативний процес окреслюється як «форма об'єктивної вербальної комунікації, за якої комуніканти вступають у вербальний контакт засобами мовного та позамовних кодів з приводу референта (об'єкта, про який ідеться), продукуючи та інтерпретуючи повідомлення (дискурс) згідно з комунікативними намірами (інтенціями) та з урахуванням контексту, використовуючи певні комунікативні ресурси (стратегії і тактики) для досягнення комунікативних цілей» (Семенюк, 2010, с. 16).

Для організації оптимального та ефективного комунікативного процесу майбутні бакалаври-філологи зобов'язані чітко визначати його структуру. Комунікативний процес як складний соціолінгвістичний комплекс утворюють такі складові: комуніканти, вербальний контакт, мовний код, комунікативні ресурси, позамовні коди.

Розглянемо сутність кожної із складових комунікативного процесу.

Комунікантами (*homo loquens* – людина, яка говорить) є особи, які беруть участь у комунікації. Науковці стверджують, що комунікант вступає в комунікацію не як глобальна особистість, у якій поєднано всі її складники, а як особистість «параметризована» (Арутюнова, 2003), що «виявляє в комунікативному акті різноманіття своїх ролей (позицій), у зв'язку з якими і має розглядатися її висловлювання» (Семенюк, 2010, с. 16). Тому комунікативну особистість доцільно вивчати як парадигму особистостей (ролей, позицій), яким властиві різні комунікативно-мовні підсистеми та комунікативні ресурси, що вступають у взаємодію з такими самими підсистемами партнера-комуніканта залежно від умов спілкування. Таким чином відбувається вербальний контакт.

Останнім часом у наукових колах поширюються ідеї філософії діалогізму, які пов'язуються з іменем відомого літературознавця і лінгвіста М. Бахтіна. Науковець стверджує, що для розуміння процесу комунікації доцільно враховувати два основних фактори. По-перше, необхідно ознакою будь-якого висловлювання є його адресованість, тобто, без слухача розмова втрачає свій сенс. По-друге, будь-яке висловлювання набуває сенсу тільки в певному контексті, в конкретний час і в конкретному місці (ідея хронотопа, що означають «час» і «місце»).

Таким чином, вербальний контакт розглядається як фрагмент комунікативного процесу, обмежений початком та кінцем вербальної взаємодії двох або більше комунікантів у певний час і в певному місці. У процесі вербального контакту організовується обмін комунікативними діями, спрямований на досягнення комунікативної мети, який зазвичай відбувається згідно з принципами та правилами комунікативного кодексу. Найзагальнішими принципами вербальної взаємодії визнаються принцип ввічливості, тобто взаємоприхильності комунікантів, та принцип кооперації – взаємного оперування інформацією. Навчити майбутніх філологів дотримуватися окреслених принципів можна шляхом використання інтерактивних технологій, які засновані на активній міжособистісній взаємодії.

У процесі комунікативної взаємодії комуніканти використовують сукупність мовних засобів для створення обміну повідомленнями під час вербальної взаємодії (спілкування, комунікації), що має назву вербальний (мовний) код. Користування мовним кодом вимагає від комунікантів навичок володіння такими видами мовленнєвої діяльності, як слухання (аудіювання) і говоріння, які застосовують в усному спілкуванні, та читання і письмо – у писемній комунікації.

Слід зазначити, що науковці чітко визначили частку комунікації та її складових у житті людини. Так, комунікація охоплює 80% усього існування людини, при цьому аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, читання – 16 %, письмо – 9 % (Семенюк, 2010, с. 18). Таким чином, у підготовці бакалаврів-філологів особливу увагу необхідно приділяти навчанню студентів слухати і висловлюватися у процесі діалогічної взаємодії, що уможливорюється шляхом використання інтерактивних технологій та навчання фахівців цього профілю застосовувати інтеракції у майбутній професійній діяльності.

Зазвичай шлях фізичного передавання повідомлення, засіб, за допомогою якого передаються повідомлення визначається як канал комунікації. У цьому контексті Г. Почепцов зауважує, що комунікація у людини може відбуватися переважно в межах двох основних каналів – вербального і візуального (Батаршев, 2006). Саме в межах цих каналів комунікації у людини розвинулися найдосконаліші апарати продукування та аналізу повідомлень, доповненні відповідними механізмами запам'ятовування.

Доцільно розрізняти поняття «повідомлення» та «комунікація». Повідомлення здебільшого орієнтоване на відповідного адресанта, а в комунікації обов'язковою є наявність зворотного зв'язку, що відображає реакцію на повідомлення з боку адресанта. Саме зворотний зв'язок є тим засобом, який дає змогу дотримуватися визначеної лінії комунікації та сприяє організації розмови на певну тематику.

Науковці стверджують, що предметно-знаковим носієм повідомлення є дискурс. Так, Ф. Бацевич характеризує його як певний тип комунікативної діяльності, як інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усні, писемну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування (Бацевич, 2002); це мова, яка «занурена в життя» (Семенюк, 2010, с. 19). Таке розуміння дискурсу актуалізує використання у навчанні студентів педагогічних технологій інтерактивного характеру, за допомогою яких уможливорюються процеси моделювання ситуацій комунікативної взаємодії, які, наприклад, є зразками, життєвих, педагогічних, навчально-виховних ситуацій.

Елементарною, недискретною (неподільною) одиницею вербальної комунікації (дискурсу) є мовленнєвий акт, сутність якого визначається як цілеспрямована мовленнєва дія, котра здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки і реалізує комунікативну інтенцію мовця. Зробити апробацію оптимальних зразків мовленнєвої

поведінки студенти мають змогу шляхом участі у змодельованих ситуаціях комунікативно-інтерактивної взаємодії ще під час навчання у вищій школі. Таким чином, у майбутніх бакалаврів-філологів формуватимуться комунікативні ресурси – сукупність мовленнєвих та не мовленнєвих дій комунікативної мети (стратегічного результату) певного комунікативного акту (Семенюк, 2010, с. 20).

Саме в умовах інтерактивної взаємодії під час використання спеціальних інтеракцій у студентів зростатимуть комунікативні ресурси, до яких зараховуються комунікативні стратегії та комунікативні тактики, пов'язані з комунікативною поведінкою співрозмовників. Використати весь багаж комунікативних ресурсів майбутні вчителі іноземної мови матимуть змогу шляхом реалізації окремих комунікативних актів, які в сукупності утворюють комунікативний процес.

Науковці конкретизують сутність комунікативного акту як концептуально і структурно організованого обміну комунікативною діяльністю мовцями у межах вербального контакту, в якому предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію (Семенюк, 2010, с. 23). Зазначене розуміння комунікативного акту актуалізує застосування у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови інтерактивних педагогічних технологій з використанням змодельованих ситуацій (фрагментів об'єктивно існуючої реальності, частиною якої може бути і вербальна дія), в яких студенти набуватимуть практичного досвіду організації оптимальної комунікативної взаємодії. Для участі в таких ситуаціях студенти повинні активізувати не тільки мовленнєву, а й мисленнєву діяльність. У зазначеному сенсі слушною є думка науковців, що дискурс виражає вербалізовану мовленнєво-мисленнєву діяльність комунікантів у межах вербального контакту, пов'язану з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем (адресантом) та осмисленням його мовної картини світу слухачем (адресатом) (Семенюк, 2010, с. 24). Інакше кажучи, дискурс доцільно розглядати як мовлення у розумінні цілеспрямованої соціальної дії, як компоненту, що бере участь у взаємодії суб'єктів спілкування та механізмах їхньої свідомості.

Для організації цілеспрямованої соціальної дії як компоненту, що бере участь у взаємодії суб'єктів спілкування та механізмах їхньої свідомості. ефективного комунікативного процесу з досягненням окреслених результатів у подальшій професійній діяльності майбутнього вчителя студенти ще під час навчання у ЗВО зобов'язані навчитися враховувати всі умови спілкування:

- діалогічність чи полілогічність комунікативного акту;
- залежність специфіки спілкування від просторово-часових відносин міжособистісної взаємодії («обличчям до обличчя» чи опосередковано, наприклад, по телефону);
- соціальні відносини комунікантів: а) симетричні, коли комуніканти володіють приблизно однаковим набором соціальних характеристик

(наприклад, спілкування на рівні «учитель – учитель», «учитель – батьки учня» та ін.); б) асиметричні, коли комуніканти відрізняються антропологічно (за статтю чи віком, наприклад, на рівні «учитель – учні»); соціокультурно (наприклад, за взаєминами в певних соціальних інститутах, установах, організаціях тощо); професійно (за посадами або компетенцією); різним функціями у діалозі (наприклад, в інтерв'ю) та ін.;

- рівень підготовленості комунікантів;
- ступінь формальності у взаємодії комунікантів, що визначає їхнє спілкування або як офіційну інтеракцію, або як неформальне міжособистісне спілкування;

- способи поводження з комунікативним партнером, серед яких виокремлюються:

- а) співробітництво, в основі якого ставлення до комунікативного партнера як до самоцінності, намагання об'єднати зусилля в спільній діяльності для досягнення певних цілей;

- б) партнерство – ставлення до комунікативного партнера як до рівного;

- в) домінування – ставлення до партнера як до засобу досягнення власних цілей, відкрите ігнорування його інтересів, намагання отримати необмежену односторонню перевагу;

- г) маніпуляція – здійснення прихованого впливу на партнера-комуніканта з метою отримання переваг над ним;

- д) конфлікт – коли метою вербальної взаємодії визначається завдання моральних збитків партнеру по комунікації, а в її основі – реальні або ілюзорні суперечності цілей комунікантів при спробі їх вирішення на тлі гострих емоційних станів (Семенюк, 2010, с. 26).

Спосіб поводження з комунікативним партнером будується за канонами комунікативної поведінки. Апробувати оптимальні зразки способів поводження з комунікативним партнером у професійній діяльності майбутніх вчителів іноземної мови студенти мають змогу шляхом активної участі в інтерактивних ситуаціях фахового спрямування під час здобуття вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Організація комунікативного процесу має складний динамічний характер і визначається безперервною взаємодією учасників комунікації. Комунікативний процес утворюють такі складові: комуніканти, вербальний контакт, мовний код, комунікативні ресурси, позамовні коди. Для опанування студентами вміннями і навичками створювати оптимальну комунікативну взаємодію в майбутній професійній діяльності необхідно використовувати у підготовці бакалаврів-філологів інтерактивні технології. Саме в умовах інтерактивної взаємодії під час використання спеціальних інтеракцій у студентів зростатимуть комунікативні ресурси, до яких зараховуються комунікативні стратегії та комунікативні тактики, пов'язані з комунікативною поведінкою співрозмовників. Використати весь багаж комунікативних ресурсів майбутні бакалаври-філологи матимуть змогу шляхом реалізації окремих комунікативних актів, які в сукупності утворюють комунікативний процес.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі готовності вчителів іноземної мови до організації комунікативного процесу у професійній діяльності в цілому та на уроках іноземної мови зокрема.

На нашу думку, формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації комунікативного процесу у професійній діяльності засобами інформаційних технологій є перспективним напрямом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

- Андреева, Г. М. (2000). Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения); Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения) / Г. М. Андреева (Ред.) *Психология влияния*. СПб.: Питер, 99–114.
- Арутюнова, Н. Д. (2003). Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. Москва. 383.
- Батаршев, А. В. (2006). Диагностика способности к общению. Питер, 2006. 176.
- Бациевич, Ф. С. (2002). Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу. Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка». 12–19.
- Биркенбиль, В. Ф. (2002). Коммуникационный тренинг: наука общения для всех. Москва. 352.
- Почепцов, Г. Г. (2001). Теория коммуникации. Москва. 256.
- Семенюк, О. А., Парашук В. Ю. (2010). Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія». 240.
- Чорній В. Я. (2011). Формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль. 324.

References (translated and transliterated)

- Andreeva H. M. (2000). Obsluhovuvannya yak obmin informatsiyeyu (komunikatyvna storona suspilstva) [Communication as information exchange (communicative side of communication)]. Obshchentye kak vzaymodeystvye (ynteraktyvnaya storona obshchentya) [Communication as interaction (interactive side of communication)]. *Psikhologiya vliyaniya – The psychology of influence*. SPb.: Pyter, 2000. 99–114 [in Russian].
- Arutyunova N. D. (2003). Predlozhenye y eho smysl: Lohiko-semantychni problem [Sentence and its meaning: Logical and semantic problems]. 3-e yzd., Ster. M.: Edytoryal URSS, 2003. 383 [in Russian].
- Batarshhev A. V. (2006). Diahnostyka zdibnostey do suspilstva [Diagnosis of the ability to communicate]. SPb.: Pyter, 2006. 176 [in Russian].
- Batsevych F. S. (2002). Terminolohiya komunikatyvnoyi linhvistyky: aspekty dyskursyvnoho pidkhodu [Terminology of communicative linguistics: aspects of the discursive approach]. *Visnyk nats. un-tu «Lvivska politekhnika»*. 2002. 12–19 [in Ukrainian].
- Byrkenbyl V. F. (2002). Komunikatsiynnyy treninh: nauka suspilstva dlya vsikh; per. s nem. N. Chupeeva [Communication training: the science of communication for all]. M.: FAYR-PRESS, 2002. 352 [in Russian].
- Pochepstov H. H. (2001). Teoryya kommunykatsyy [Theory of communication]. M.:

- Refl-buk; K. : Vakler, 2001. 256 [in Ukrainian].
- Semenyuk O. A., Parashchuk V. YU. (2010). Osnovy teoriiy movnoyi komunikatsiyi: navch. posibnyk [Fundamentals of the theory of speech communication]. K.: VTS «Akademiya», 2010. 240 [in Ukrainian].
- Chorniy V. YA. (2011). Formuvannya hotovnosti do profesiynoho spilkuvannya maybutnikh fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoyi sfery: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of readiness for professional communication of future specialists of financial and economic sphere]. Ternopil, 2011. 324 [in Ukrainian].

УДК 37.377

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.117-125](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.117-125)

Нечепорук Яна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Necheporuk Yana – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student of the Pedagogy and Education Management Department of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University in Kropyvnytskyi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1152-8030>

E-mail: yananecheporuk83@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТЕСТУВАННЯ У СФЕРІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Анотація. Стаття присвячена аналізу інноваційних тенденцій тестування майбутніх і діючих авіаційних фахівців. Досліджено процес впровадження Вимог щодо володіння професійною мовою (LPR) та зазначено, що значну кількість тестів на знання авіаційної мови було розроблено та впроваджено кожним суб'єктом надання освітніх послуг окремо. Підкреслено, що незважаючи на те, що їх розроблення, можливо, здійснено у відповідь на LPR ICAO відповідно до керівних матеріалів, викладених у Документі ICAO 9835, вони мають відмінності у тлумаченні основного матеріалу, методах тестування та, власне, у тому, що є ефективним тестовим інструментом LPR. Це зумовило відмінності у стандартах і практиках їх апробації. У статті висвітлено низку проблем, які можуть свідчити про недостатність ефективності іншомовної підготовки LPR ICAO, що може поставити під загрозу безпеку авіації.

У статті обґрунтовано актуальність і доцільність підвищення рівня професійної іншомовної підготовки спеціалістів з цивільної авіації, а також критерії оцінки мовної компетентності. Висвітлено особливості авіаційної англійської мови для ведення радіопереговорів та їх вплив на безпеку польотів. Зауважено, що авіаційне професійне спілкування набуває все більшого значення, а методи його підготовки та перевірки постають як

актуальні для наукових досліджень. Зазначено, що LPR ICAO безпосередньо стосуються зв'язку між пілотами та диспетчерами повітряного руху, а оцінка кваліфікації у сфері радіотелефонного зв'язку відіграє в LPR ICAO провідну роль. Обґрунтовано ряд ключових критеріїв як головних елементів загальної системи тестування, що мають безпосередній вплив на ефективність тесту з авіаційної англійської мови. Підкреслено, що ці критерії дозволяють визначити, наскільки добре тестування відповідає цілям LPR та наскільки загалом результативність тестування є достовірною та справедливою.

Ключові слова: тестування ICAO; іншомовна підготовка; LPR ICAO; пілот; диспетчер УПР.

Necheporuk Yana

INNOVATIVE TESTING TRENDS IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF AVIATION PROFESSIONALS

Abstract. *The article is devoted to the development and innovative trends of testing future and current aviation professionals. The process of implementing the Professional Language Proficiency Requirements (LPR) was examined and it was noted that many aviation language proficiency tests were developed and implemented by each entity providing educational services separately. Although they may have been developed in response to ICAO LPRs and followed the guidance material set out in ICAO Document 9835, there were differences in the interpretation of the main material, testing methods and, in fact, what is an effective LPR test tool. As a result, there were differences in testing standards and practices. The article highlights a number of issues that may call into question the long-term effectiveness of ICAO LPR foreign language training and aviation safety threat.*

The article notes that aviation professional communication is becoming increasingly important, and methods of its preparation and verification appear to be relevant for scientific research. It was analyzed that the ICAO LPRs relate directly to the communication between pilots and air traffic controllers. The assessment of radiotelephone skills is central to ICAO's LPR.

The article notifies that lack of consistency among LPR tests is a result of wide differences in test instrument design. Further, regulatory authorities do not yet have access to a common framework to evaluate LPR tests – a key initial step required to attempt to standardise LPR testing systems.

The article substantiated a number of key criteria as the main elements of the general testing system, which directly affect the effectiveness of the aviation English test. Each criterion plays a key role in how well the testing meets the objectives of the LPR and how overall the effectiveness of the testing is reliable and fair.

Key words: ICAO testing; foreign language training; ICAO LPR; pilot; ATC controller.

Постановка проблеми, її актуальність. З 2003 року, коли вперше був опублікований Документ ICAO 9835 «Керівництво щодо впровадження вимог ICAO до володіння мовою», органи цивільної авіації та розробники

тестів покладалися виключно на цей посібник для отримання інформації про те, як розробити й обрати найефективнішу систему тестування та оцінювання рівня іншомовної підготовки, що відповідає вимогам ICAO щодо володіння англійською мовою (LPR ICAO) для майбутніх та діючих авіаційних фахівців. Намір полягав у тому, аби розробники тестів базували свою роботу на засадах Документу ICAO 9835. Таким чином новостворені системи тестування та оцінювання іншомовної підготовки почали використовуватись для загального ліцензування авіаційних спеціалістів на базі загальноприйнятого стандарту. Важливою метою LPR ICAO є досягнення еквівалентності між різними тестами та рівнями ICAO.

Ці керівні принципи були розроблені, щоб допомогти органам цивільної авіації та організаціям, які беруть участь у розробці тестувань у сфері авіаційної іншомовної підготовки, розпізнати та зрозуміти ключові питання, пов'язані з розробкою випробувань та їх впливом на загальну практику тестування.

Критерії, визначені в цих керівних принципах, є основними питаннями, які формують загальну ефективність та придатність системи випробувань для оцінки диспетчерів повітряного руху та ліцензування пілотів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується появою багатьох наукових праць, що досліджують окремі аспекти професійного іншомовного спілкування. Проблема іншомовної підготовки авіаційних спеціалістів та принципи визначення рівня їх знань стала предметом аналізу в дослідженнях, Г.В. Асташової, Т.О. Брик, С.А. Ісаєнко, В.С. Коломієць, Н.В. Логутіної, Ю.О. Ніколаєнко, І.П. Радомського. Також слід згадати таких вітчизняних і зарубіжних учених, які вивчали принципи та методик професійної іншомовної підготовки: Н.І. Гез, І.О. Зимня, Г.А. Китайгородська, М.К. Колкова, А.В. Конишева, О.О. Леонтєв, Л.В. Лієр, Р.П. Мільруд, Є.І. Пассов. Аналіз зазначених праць, документів, відомостей ICAO та власний пошук дозволяють визначити основні тенденції інноваційних методів навчання та тестування з професійної англійської мови у сфері авіації.

Наразі Міжнародна організація цивільної авіації (ICAO) у своїх нормативних документах та під час регулярних Асамблей та Конференцій розглядає проблему володіння професійно-орієнтованою англійською мовою льотним персоналом. Регулярно розробляються нові навчальні посібники, що містять рекомендації та профільний дидактичний матеріал для курсів з підготовки авіаційних спеціалістів. Але все ще не вдається повністю уникнути проблеми стандартизованого підходу щодо процесу тестування на знання авіаційної англійської мови, який включав би в себе усі необхідні критерії іншомовної підготовки в авіаційній галузі.

Мета статті – виявити та проаналізувати провідні інноваційні тенденції та ключові критерії у процесі тестування ICAO зі знання авіаційної англійської мови. Визначити головні аспекти, що заважають та, навпаки, удосконалюють процес іншомовної підготовки майбутніх та діючих авіаційних фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ідеалі кожна держава мала б розробити, обрати та запровадити власну систему тестування, що повністю відповідає б існуючим вимогам ICAO щодо володіння англійською мовою. Впроваджений стандарт має забезпечити впевненість у рівнозначності держав в процесі освоєння авіаційної мови. Іншими словами, Документ 9835 ICAO повинен становити загальну платформу для будь-якої системи тестування та бути засобом сприяння еквівалентності під час оцінювання та присвоєння рівня ICAO щодо володіння авіаційною англійською мовою. Мета полягала в тому, що загальний та універсальний стандарт може бути впроваджений у всьому світі, незалежно від того, який тестовий інструмент використовується і в яких державах.

Тестовий інструмент у мовному тестуванні – це інструмент, розроблений для вимірювання конкретної вибірки мовних знань, умінь та поведінки учасників тесту. Інструмент дозволяє оцінювачам робити висновки про здатність учасників тестування використовувати певні мовні навички. Випробувальний прилад побудований та зібраний таким чином, що всі форми випробування представлені однаково та мають однакову структуру. Він включає весь матеріал-зміст, вхідні дані, завдання або пункти та рубрику, з якими беруть участь і які доповнюють учасники тестування для цілей оцінювання. Випробувальний інструмент може виглядати як тестовий документ, набір запитань та змісту на екрані комп'ютера, питання екзаменатора, завдання, включені до буклету з інструкціями учасника тестування та екзаменатора.

У сфері тестування мови ця ініціатива ICAO є безпрецедентною. У галузі авіаційної іншомовної підготовки немає інших прикладів спроби розробити та впровадити загальномовний стандарт на міжнародному рівні, де різні види тестів розробляються та впроваджуються незалежно один від одного, при цьому базуються на загальній шкалі оцінок та чіткому переліку дескрипторів. Хоча Документ ICAO 9835 забезпечує загальні рамки для моделювання, розробки, відбору та адміністрування тестів, сам посібник слугує лише орієнтиром і не має на меті бути розпорядчим чи обов'язковим до виконання. Спеціалісти ICAO щодо вивчення авіаційної іноземної мови надали такі матеріали для того, аби заклади авіаційної освіти та міжнародна авіаційна промисловість могли розробити та впровадити випробування, які б лише покращували кваліфікаційні стандарти.

Документ ICAO 9835 був розроблений для полегшення розробки тестів, які найкращим чином відповідали можливостям та потребам розвитку місцевих випробувань, але все ще базувалися на загальному стандарті. Це ніколи не робилося в глобальному масштабі в жодній галузі. За перші десять років існування вимог щодо володіння мовою в авіаційній галузі проект досяг своєї мети. Держави успішно впровадили Вимоги ICAO щодо володіння мовою. Влада цивільної авіації, авіалінії та державні служби безпеки по всьому світу тепер усвідомлюють важливість володіння мовою для безпеки польотів та запровадили обов'язкові системи оцінки іншомовної підготовки персоналу. Володіння мовою зараз визнається як

обов'язкова умова авіаційної діяльності. Мовна підготовка реалізується у глобальному масштабі у відповідь на ініціативи ICAO, а їх стандарти постійно покращуються.

Однак, незважаючи на існування вимог щодо володіння мовою в галузі авіації ще з 2008 року, сфера авіаційної іншомовної підготовки має постійно удосконалюватись і покращувати існуючі стандарти. Це можливо втілити за рахунок посилення та вдосконалення стандартизації методів тестування. Такий процес має на своєму шляху низку перешкод, що безпосередньо впливають на гармонізацію глобальної системи оцінювання рівня іншомовної підготовки авіаційного персоналу.

Слід виокремити деякі з них:

- некоректне впровадження єдиного стандарту Вимог ICAO щодо володіння мовою на міжнародному рівні;

- відмінності в оцінці мовних знань та навичок, які оцінюються протягом тестування, і наскільки вони стосуються мови, комунікативних контекстів та рівнів володіння, необхідних для безпечних аеронавігаційних зв'язків;

- відсутність еквівалентності рівнів володіння мовою за стандартами ICAO, що були надані після проходження тестування;

- ринкові відносини, що сприяють появі та поширенню неякісних тестів, та брак коштів і ресурсів на їх перевірку;

- відсутність впевненості або навіть недовіра до рівнів ICAO, присуджених різними видами тестувань та державами;

- велика кількість тестів, заснованих на помилкових, непослідовних чи непридатних навчальних матеріалах, які негативно впливають на програми навчання мови та на якісному її засвоєнні, а також ставлять під загрозу безпеку цивільної авіації в цілому. Слід зазначити, що наразі існують якості

На жаль подібна недоопрацьована система тестування авіаційного персоналу, щодо володіння мовою в результаті відображає велику кількість недоліків у тестових інструментах. Крім того, регулюючі органи ICAO поки що не мають повного доступу до існуючих засобів тестування, хоча зазначена умова постає найбільшим пріоритетним завданням у спробі стандартизації систем тестування LPR.

Модель тестового інструменту має велике значення для забезпечення якості та ефективності загальної системи тестування. Аби забезпечити еквівалентність та стандартизацію між тестуваннями LPR ICAO на міжнародному рівні, тестовий інструмент повинен включати ряд ключових елементів. Виявлення та виділення цих ключових елементів на основі Документу ICAO 9835 та найкращої практики оцінювання знання мов забезпечує чіткі параметри, щоб тести могли мати більше спільного з точки зору мовних навичок та знань мови, які вони оцінюють, та їх узгодження з потребами оцінки авіаційної іншомовної підготовки. Іншими словами, ці головні принципи мають на меті визначити базові елементи в процесі проектування тестового інструменту, які необхідно додати, аби дозволити проводити ефективне порівняння між тестуваннями. Це може полегшити

встановлення міжнародних та міжтестових стандартів (International Civil Aviation Organization, Annex 1, Personnel Licensing).

Лише після того, як тестовий інструмент щодо оцінки іншомовної підготовки ICAO LPR буде доопрацьований, можна буде розробити та впровадити надійну та дієву систему стандартизованого тестування. Часто неправильно вважається, що досвідченість і професіоналізм оцінювачів визначає якість та ефективність системи тестування. Насправді оцінка може бути ефективною, лише тоді, коли тестовий інструмент розроблений детально та якісно. Замість оцінювача чи співрозмовника, саме тестовий інструмент визначає тип, діапазон та рівень складності мови, а також необхідну кількість застосованих навичок та контекстів для спілкування.

Отже, ці інновації в системі тестування авіаційної англійської мови спрямовані на те, аби надати роз'яснення та пояснення ключових питань, пов'язаних із розробкою тестових інструментів, щоб обмежити потенційну плутанину під час тлумачення Документу ICAO 9835. Майбутній Посібник чи Керівництво міститиме ґрунтовні пояснення того, чому ключові критерії мають вирішальне значення для ефективного тестування з авіаційної англійської мови. Настанови можуть розширювати, виходити за рамки або звужувати сферу дії керівних принципів, викладених у документі ICAO 9835. Вони мають на меті зменшити можливість для різного тлумачення Документу 9835 щодо впровадження вимог ICAO до володіння мовою, що безпосередньо впливає на будову тестування ICAO та призводить до відмінностей між системами тестування. Подібні критерії були розроблені у відповідь на проблеми, що виникли у період з 2003 року, що спричинили таку розбіжність у практиці тестування LPR (International Civil Aviation Organization, Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835)).

Критерій 1. Тестові інструменти повинні містити відповідні завдання, які безпосередньо оцінюють те, як учасники тестування використовують мову у контексті радіотелефонної комунікації.

Автентичність матеріалу для тестування є ключовою вимогою в процесі оцінювання рівня професійної іншомовної підготовки авіаційного персоналу. Це означає, що тестові завдання (інструменти) повинні містити завдання, де оцінюється здатність учасників тесту спілкуватися в ситуаціях авіаційної радіотелефонії за всіма шістьма критеріями рейтингової шкали ICAO. Чим більше наповненість тесту та його контекст пов'язані з реальними комунікативними ситуаціями, в яких працюють пілоти та диспетчери управління повітряного руху (УПР), тим більш достовірним і дійсним є тест. Аутентичність максимізується шляхом забезпечення тестових інструментів завданнями, що відображають ситуації радіотелефонної комунікації, і змушують учасників тесту продемонструвати свої мовні здібності як у мовленнєвому, так і в аудіовальному компонентах тесту (ICAEA, «ICAO LPR Test Design Guidelines & Workshops»).

Критерій 2. Розробка окремих тестових інструментів для пілотів та диспетчерів повітряного руху.

Структура тестових інструментів для пілотів та диспетчерів

повітряного руху може виглядати схожою, однак зміст та вимоги до завдань мають відрізнятись та відображати мовні потреби та комунікативні контексти, пов'язані з кожною професією.

Хоча під час радіообміну пілоти та диспетчери УПР і взаємодіють між собою, вони все ж таки виконують різні завдання, мають різні комунікативні цілі та піддаються різним обмеженням та когнітивним навантаженням. Вони спостерігають за ситуацією із зовсім різних позицій, не поділяючи однакових точок зору та психічних процесів. Наприклад, під час радіообміну пілотам переважно потрібно слухати вказівки диспетчера УПР, відповідати на запити, описувати проблеми та взаємодіяти з різними підрозділами УПР на всіх етапах польоту. З іншого боку, диспетчери УПР повинні слухати та спілкуватися з кількома бортами на одній і тій же частоті, в момент коли трафік проходить через зону їх відповідальності. Спеціалістам з УПР в основному потрібно стежити за рухом літаків, видавати інструкції, розуміти проблеми пілотів у нестандартних ситуаціях, надавати інформацію, поради та можливі рішення (International Civil Aviation Organization (2003), Annex 1, Personnel Licensing).

Ці різні професійні функції формують різні вимоги до мовних знань та навичок, що потрібні кожній із зазначених професій для спілкування. Простіше кажучи, мова, яку використовують та продукують пілоти має бути зрозуміла диспетчерам УПР та навпаки. Тому для пілотів та диспетчерів повітряного руху повинні бути розроблені окремі тестові інструменти, які відображатимуть їх окремі мови, контекст та потреби спілкування.

Критерій 3. Тестові інструменти повинні містити завдання, що визначають рівень аудіювання, окремо від завдань, що призначені для оцінки мовленнєвої діяльності.

Тести мають містити розділи і частини, призначені лише для оцінки розуміння аудіювання. Це означає, що учасники тесту мають прослухати записані записи, а потім виконати подальші завдання з розуміння. Такі завдання можуть бути викладені на папері, вимагати від учасників тестування узагальнення інформації або відповіді на прописані письмові запитання, поставлені усно або подані на тестовому папері/екрані комп'ютера.

За допомогою тестів також можна оцінити (суб'єктивно) розуміння в інтерактивному контексті (окрім того, що він має виділений розділ тестування на слухання, але не виключає включення спеціальних розділів тесту на розуміння аудіювання). У таких ситуаціях суб'єктивні оцінки слід використовувати для підтримки результатів окремих розділів прослуховування.

Критерій 4. Тестові інструменти мають складатись з окремих розділів і з низки відповідних видів тестових завдань.

В процесі розробки тестів на визначення рівня ICAO з іншомовної підготовки присутні п'ять ключових питань, які необхідно вирішити на початку розробки будь-якого тестового інструменту:

- мовні навички та знання мови, що необхідно перевірити. Це лягає в основу конструкції тесту і впливає на всі питання, пов'язані з

конструюванням тестового інструменту;

- контекст реальних професійних ситуацій, що вимагає певні знання та навички;
- змістова наповненість тесту, що моделює реальне професійне спілкування;
- взаємозв'язок між змістовим наповненням тесту та знаннями мови, і як їх найкраще поєднувати під час складання тесту ICAO на володіння професійною авіаційною мовою;
- типи тестових завдань, які найкращим чином забезпечують і допомагають проявити свої знання під час складання іспиту.

Типи тестових завдань та елементи, які використовуються для побудови тесту, потрібно поєднувати таким чином, аби кожен з них відігравав певну роль у функціонуванні тестового інструменту. Вид, послідовність та поєднання тестових завдань повинні враховувати, наскільки ефективно кожне завдання може визначити певний набір мовних умінь та навичок (конструкція тесту). Поєднання тестових завдань має бути збалансованим, щоб належним чином відображати діапазон та різноманітність контекстів спілкування, в яких оцінюватимуть учасників тестування (Davies, 1990).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Можливо, найбільш значущий внесок в дослідження проблем засвоєння мови і мовного тестування в останнє десятиліття внесла розробка теоретичних підходів до розуміння мовної компетентності, на основі яких можуть розроблятися системи тестування. Хоча існує кілька теорій щодо природи мови і процесу засвоєння мови і немає впевненості в правильності кожної з окремо взятих концепцій, є кілька загальних принципів, якими можна керуватися при конструюванні мовних тестів. Останнім часом мовні дослідження були спрямовані переважно на вивчення комунікативних аспектів використання мови. Наразі ж проблему оволодіння професійною авіаційною мовою планується вивчати та досліджувати шляхом інтерактивного та комунікативного підходів. Інтерес до комунікативних підходів у сфері іншомовної підготовки привів також і до корінного перегляду практики мовного тестування ICAO, призначеного для прямої оцінки мовних умінь за допомогою нових тестових інструментів.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків вважаємо дослідження новітніх принципів, критеріїв тестування ICAO на знання авіаційної англійської мови, а також специфіки міжнародної стандартизації тестового інструменту ICAO та його змістового наповнення.

Список використаних джерел

- International Civil Aviation Organization. (2004). Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835).
- International Civil Aviation Organization. (2003). Annex 1. Personnel Licensing.
- Davies, A. (1990). Principles of Language Testing. Basic Blackwell.
- Douglas, D. & C. Chapelle. (2006). Assessing Language through Computer Technology» Cambridge University Press.

- Graddol, D. (2006). English Next The British Council Publications. London, UK.
ICAEA, (2021). ICAO LPR Test Design Guidelines & Workshops. URL: <https://www.icaea.aero/projects/icao-lpr-tdg/>
ICAEA. (2019). TDG WORKSHOPS 2019: Using the ICAO LPR Test Design Guidelines». URL: <https://www.icaea.aero/projects/icao-lpr-tdg/workshops/>

УДК 37.015.3:[003.63:364-787.26]:[373:378]
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.125-133](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.125-133)

Рибалка Валентин Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Rybalka Valentyn – Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Leading Researcher of the Labour Psychology Department of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8279-7468>
E-mail: valentyn.rybalka@gmail.com

ПСИХОПЕДАГОГІКА ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСЕРЕДКУ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті проаналізовано досвід організації проєктної діяльності освітянського осередку територіальної громади як форми її демократичної поведінки в умовах реформи децентралізації влади. На основі узагальнення поглядів американського філософа і педагога Д. Д'юї, педагогічної системи А.С. Макаренка, досвіду відповідної роботи громадянського суспільства Швейцарії, США та офіційних документів, зокрема Конституції України (1996), Указу Президента України «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» від 26 лютого 2016 року (2016), Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018) тощо, запропоновано проєктно орієнтований алгоритм роботи освітянського осередку громадянського суспільства в умовах закладів освіти як центрів територіальних громад. Даний алгоритм був апробований в ході психолого-педагогічних експедицій в ряді областей України у формі проведення тренінгу. Він передбачає 5 етапів, що відповідають принципам і процедурам демократії, засадам формування осередку громадянського суспільства, організації його продуктивної роботи, зокрема: 1. Збір членів громади, її самоорганізація та правова підготовка. 2. Висування нагальних ініціатив, проблем, обговорення пропозицій та їх пріоритетивізація шляхом голосування. 3. Формування осередком проєктів вирішення пріоритетних проблем та їх прийняття референдумом. 4. Мобілізація суспільних, державних, кадрових, фінансових ресурсів на виконання прийнятих проєктів. 5. Втілення проєктів у життя.

Вказаний алгоритм, тренінг і побудована на його основі технологія роботи реалізуються через послідовність дій освітянського осередку громадянського суспільства, що відповідають специфіці та графіку роботи

територіальної громади і осередку громадянського суспільства. Структура проекту включає такі його складові, як: аналіз проголосованої пріоритетної проблема; прийняття назви проекту; постановка мети; визначення методів, виконавців, ресурсів, термінів виконання; контроль та відповідальність за виконання; прогнозування очікуваного ефекту; організація співпраці громадянського суспільства, влади і державних установ; технічне та економічне оформлення прийнятого проекту у план дій та його подальше інноваційне просування. Дана технологія потребує свого подальшого удосконалення у певних напрямках.

Ключові слова: реформа децентралізації влади; територіальна громада; демократизація освіти; психопедагогічні засади; освітянський осередок; проектна діяльність; алгоритм і тренінг.

Rybalka Valentyn

PSYCHOPEDAGOGY OF PROJECT ACTIVITY OF THE TERRITORIAL COMMUNITY UNIT IN CONDITIONS OF DECENTRALIZATION

Abstract. The article analyzes the experience of organizing the project activities of the educational unit of the territorial community as a form of its democratic behavior in the context of decentralization reform. Based on the generalization of the views of the American philosopher and educator D. Dewey, the pedagogical system of A. Makarenko, the experience of the relevant work of civil society in Switzerland, USA and official documents, including the Constitution of Ukraine (1996) and the Concept of Development of Civic Education in Ukraine (2018), etc., a project-oriented algorithm of educational center of civil society work in terms of educational institutions as centers of territorial communities is presented. This algorithm was tested during psychological and pedagogical expeditions in a number of regions of Ukraine in the form of training. It provides 5 stages that correspond to the principles and procedures of democracy, the principles of forming a unit of civil society, the organization of its productive work, in particular: 1. Gatherings of community members, its self-organization and legal training. 2. Nomination of urgent initiatives, problems, discussion of proposals and their priority by voting. 3. Formation of projects of the decision of priority problems by the unit, and their acceptance by referendum. 4. Mobilization of public, state, personnel, financial resources for the implementation of accepted projects. 5. Implementation of projects.

This algorithm, training and technology based on it are implemented through a sequence of actions of the educational unit of civil society, corresponding to the specifics and schedule of the territorial community and the unit of civil society. The structure of the project includes such components as: analysis of the voted priority problem; adoption of the project name; goal setting; definition of methods, implementors, resources, terms of implementation; control and responsibility for implementation; forecasting the expected effect; organization of cooperation between civil society, government and state agencies; technical and economic design of the adopted project in the action plan and its further innovative promotion. This technology needs further improvement in certain areas.

Key words: reform of government decentralization; territorial community; democratization of education; psychopedagogical principles; educational unit; project

activity; algorithm and training.

Постановка проблеми та її актуальність. В процесі реформи децентралізації влади та створення територіальних громад і центрів по всій Україні постає як стратегічна проблема побудови громадянського суспільства як інституту прямої демократії і підготовка громадян до цієї роботи. На вирішення цієї проблеми спрямована Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018), в якій враховані відповідні положення Закону України «Про освіту» та Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

При цьому слід враховувати ту обставину, що ще на початку ХХ ст. американський філософ і педагог Джон Д'юї показав, що одним із найважливіших проявів демократичної діяльності громади є проєкт, який створюється нею на шляху покращення життя суспільства і країни (Д'юї, 2003). Саме тому цей спеціаліст був запрошений 1928 року тодішнім керівництвом країни в якості радника Наркомпросу з питань запровадження методу проєкту у систему освіти. Одним з тих, хто відгукнувся на цю ініціативу, став А.С. Макаренко, який поклав в основу своєї всевітньої відомої педагогічної системи проєкт виховання культурного працівника, а в поточній роботі своєї колонії та комуни використовував цей метод як головний у роботі учнівського колективу (Рибалка, 2019).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В Україні існують відомі історичні приклади функціонування прототипів громадянського суспільства, що виявлялися раніше у різних формах – від народного віча, козацьких рад, сільських і міських громад до майданів і сучасних територіальних громад тощо. Рух до демократичного громадянського суспільства України пов'язаний з діями еліти, зокрема таких мислителів, як Г. С. Сковорода, Т.Г. Шевченко, М.П. Драгоманов, Л. Українка, І.Я. Франко, В. І. Вернадський, Г.Г. Ващенко, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, О.Т. Гончар, О. А. Захаренко, Ф.Т. Моргун, І.А. Зязюн, а також В.П. Андрущенко, Н.Г. Джинчарадзе, М.А. Ожеван, А.В. Толстоухов, А.Ф. Ткачук та ін.

Мета статті полягає у визначенні сучасних засобів організації проєктної діяльності територіальної громади як форми становлення громадянського суспільства на базі закладів освіти в умовах реформи децентралізації влади.

Розвиток громадянського суспільства в Україні відбуватиметься ефективніше, якщо до цього процесу залучиться система освіти, коли школа або інший заклад освіти виступатиме центром інтеграції територіальної громади, що створюється в межах міського масиву, селища міського типу або об'єднання сіл. Ця ідея активно обговорюється й втілюється фахівцями як перспективний варіант вирішення даної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах реформи децентралізації влади школа дійсно виступає в територіальній громаді в якості природного центру формування і функціонування осередку

громадянського суспільства, особливо у сільській місцевості. Цьому сприяє зосередження в ній значного культурного, виховного, кадрового, організаційного та громадянського потенціалу, на основі чого такий осередок може ефективно виконувати функції демократизації усього суспільства. Слід враховувати також наявність в школі практичного психолога, соціального педагога, викладачів гуманітарних дисциплін – української мови та літератури, історії, основ громадянського виховання тощо. До того ж заклади освіти концентрують в собі громадянський потенціал старшокласників і студентів, які вже мають паспорти громадян України, викладачів і батьків як членів територіальної громади. Саме в закладах освіти під час виборів зазвичай працюють виборчі дільниці, завдяки чому вони стають причетними до виборів як важливої процедури демократії. Директори закладів освіти часто обираються депутатами місцевих рад, що ставить їх фактично в центр територіальної громади і робить джерелом демократичного розвитку держави і суспільства.

Узагальнюючи дані щодо діяльності громадянського суспільства у демократично розвинутих країнах світу, зокрема у Швейцарії, США та ін., враховуючи власний досвід роботи у цьому напрямку, нами була розроблена загальна схема роботи освітянського осередку територіальної громади і сформований проектно орієнтований алгоритм проведення зборів громадянського суспільства (Рибалка, 2019). Він включає наступні етапи роботи.

1. Збір членів громади, самоорганізація та правова підготовка осередку громадянського суспільства.

2. Висування членами осередку громадянського суспільства нагальних ініціатив, проблем, обговорення пропозицій, ресурсів щодо їх розв'язання та затвердження їх пріоритетності шляхом голосування.

3. Формування осередком громадянського суспільства проєктів вирішення пріоритетних проблем та їх прийняття референдумом як необхідних та обов'язкових для виконання.

4. Мобілізація суспільних, державних, кадрових, фінансових ресурсів на виконання прийнятих проєктів, контроль та відповідальність виконавців.

5. Втілення результатів виконання проєктів у життя, забезпечення досконаlosti, наступності та неперервності роботи осередку громадянського суспільства.

Вказаний алгоритм і побудована на його основі технологія роботи реалізуються через послідовність дій осередку громадянського суспільства, що відповідає специфіці та графіку роботи територіальної громади і осередку громадянського суспільства. В такому разі алгоритм може бути розподілений у часі і здійснюватися впродовж тижнів, місяців і років. Разом з цим нами відпрацьовується також і згорнутий у часі, компактний варіант реалізації цього алгоритму у вигляді проведення спеціального тренінгу демократичної діяльності. Він був апробований в ході спеціальних психопедагогічних експедицій впродовж 2018 і 2019 років в низці закладів освіти Волинської, Полтавської та Дніпропетровської

областей (Рибалка, Моргун, Самодрин, 2019). В ході експедицій такі тренінги поєднувалися з відповідними науково-методичними семінарами. Вказаний алгоритм діяльності осередку громадянського суспільства поступово адаптувався до умов різних закладів освіти – загальноосвітніх шкіл, педагогічних коледжів, технікумів тощо.

Технологія створення і діяльності освітянського осередку громадянського суспільства має базуватися на розумінні сутності громадянського суспільства як інституту прямої демократії, визнанні і дотриманні принципів і процедур демократії та врахуванні особливостей формування територіальних громад в Україні (Рибалка, 2019; Ткачук, 2016). Про це слід особливо наголосити, оскільки в реальних територіальних громадах все ще спостерігається певний бюрократизм, «громадські» рішення приймаються одноосібно або вузькими колами деяких членів громади, вони затверджуються зборами формально, через що зникає сам творчий ефект прямої демократії, а демократичні процедури фактично підмінюються авторитарними методами.

Громадянське суспільство є відносно самостійним соціальним утворенням як за формою, так і за змістом виконуваних функцій. Це недержавна частина усього суспільства, яка базується на автономії індивідів (сім'я, школа, добровільні організації та союзи, духовним виразником інтересів яких є суспільна думка). Громадянське суспільство поєднує економічні, соціальні, культурні, духовні, родинно-побутові відносини та інститути, а також передбачає певні свободи, права та обов'язки особистості як необхідні умови її самоствердження та самореалізації у громадському житті (Джинчарадзе, Ожеван & Толстоухов, 2006, с. 38).

Вищою цінністю громадянського суспільства визнаються особистість, її права та свободи. Розвиток громадянського суспільства зумовлює зростання самосвідомості особистості, розширення сфери її соціально значимих ініціатив і водночас – гарантує її вільну самореалізацію. До цінностей громадянського суспільства відносяться громадянські, політичні та соціально-політичні права. Це також цінності родини, суспільних та релігійних рухів, недержавних засобів масової інформації, органів громадського самоврядування, що утворюють механізм формування та вияву суспільної думки, розв'язання суспільних конфліктів тощо. Права, свободи та обов'язки людини і громадянина представлені у розділі 2 Конституції України (1996).

Створення територіальних громад вважається першим і необхідним етапом реформи децентралізації влади, що активно здійснюється з 2014 року (Ткачук, 2016). В цих умовах, в центрі уваги постає так звана спроможна територіальна громада, створена на основі територіальних центрів у містах та громад у селах (селищах міського типу), що добровільно об'єднуються, здатна самостійно або через відповідні органи місцевого самоврядування забезпечити належний рівень надання послуг, зокрема у сфері освіти, культури, охорони здоров'я, соціального захисту та житлово-комунального господарства, з урахуванням кадрових ресурсів, фінансового забезпечення та розвитку інфраструктури

відповідної адміністративно-територіальної одиниці (Ткачук, 2016, с. 10-11).

Розглянемо технологію проведення проєктно орієнтованого тренінгу на прикладі роботи конкретного освітянському осередку, що складався з 25 директорів і заступників директорів загальноосвітніх шкіл м. Кременчука Полтавської області, що були запрошені на проведення відповідного тренінгу Управлінням освіти і науки міської державної адміністрації (тренінг проводився автором статті, якому асистував доктор педагогічних наук, професор Самодрин А.П.). Учасники тренінгу були об'єднані у 5 груп з обраними в кожній групі спікерами. Члени групи ініціативно і послідовно висували й обговорювали по дві проблеми, які фіксувалися у протоколі. Далі вони по чергово презентувалися осередку спікерами груп і проголосовувалися щодо їх актуальності усіма учасниками осередку для визначення їх пріоритетності. Та проблема, яка набрала більшість голосів, ставала основою для розробки проєкту. Розроблений проєкт ставився на референдум осередку і після набору більшості голосів розглядався як обов'язковий для виконання відповідними державними установами та громадянським суспільством територіальної громади. В тому випадку, якщо цей проєкт не набрав в ході референдуму більшості голосів і відхилявся, то проводився повторний розгляд проголосованих раніше проблем і розроблявся наступний проєкт по проблемі, що набрала найбільше голосів.

Так, у нашому випадку основою проєкту стала запропонована одним з директорів (А.) «Проблема дефіциту і відродження духовної культури української родини». У ході осередкового референдуму він набрав +24 голоси, тобто майже всіх членів осередку. Розглянемо стисло структуру проєкту, розробленого даним осередком на основі вказаної пріоритетної проблеми.

Назва проєкту: «Програма відродження духовної культури української сім'ї як основи нації».

Мета: Втілення у заклади освіти гуманістичних цінностей засобами демократії і освіти.

Методи: Дослідження, опитування, пропаганда і просвіта, виховна система школи як осередку громадянського суспільства, процедури демократії.

Виконавці: Освітянське громадянське суспільство як організатор та колективний виконавець. Запропоновано передати проєкт в управління освіти і науки міської держадміністрації.

Ресурси: Достатнє державне забезпечення – фінансове, кадрове, організаційне. Передбачається використання фонду фінансування територіальної громади.

Термін: 5-6 років (термін президентської каденції нинішнього та початок каденції наступного президента).

Контроль і відповідальність: Громадянське суспільство як зразок і створена ним контрольна комісія з числа чесних членів і службовців.

Очікуваний ефект: формування більш гармонійних і ефективних демократичних стосунків між громадянами держави.

Після завершення тренінгу члени осередку обговорюють питання

технічного та економічного оформлення прийнятого проекту та його подальшого інноваційного просування. В даному випадку проект був переданий в Кременчуцьке міське управління освіти і науки, яке запланувало включити його у план роботи методологічного семінару керівників загальноосвітніх закладів освіти. В інших випадках (а всього у 2018-2019 рр. в ході психопедагогічних експедицій у закладах освіти трьох областей України було проведено 8 тренінгів і розроблено 6 проєктів) до доробки і конкретизації проєктів запрошуються юристи, економісти, представники влади, керівники місцевих підприємств, які разом з членами осередку доводять робочий варіант проєкту осередку громадянського суспільства до відповідності формальним вимогам, визначають порядок його виконання, кошторис, графік громадянського контролю та супроводу й інстанції технологічного проходження проєкту.

Проєкт має бути затверджений і профінансований за рекомендацією територіальної громади районною або обласною радою і просунуто на більш високий загальнодержавний рівень виконання. Але він має залишитися і на рівні територіальної громади, тобто втілюватися, реалізуватися на місцевому рівні. Водночас виконавцями можуть стати волонтери з числа учнів, педагогів закладів освіти, батьків, мешканців територіальної громади.

Таким чином, описана вище технологія здійснення демократичної роботи освітянського осередку громадянського суспільства в закладі освіти як його інтегративного центру дозволяє виявляти прихований творчий потенціал громади. Старшокласникам, студентам, спеціалістам різних професій і громадянам, які хочуть самостійно опанувати основи демократичної поведінки в умовах громадянського суспільства, слід засвоїти різноманітні демократичні методи роботи, зокрема такі, як проведення зборів, дискусії та дебати, мозкова атака, алгоритм роботи осередків громадянського суспільства за швейцарською моделлю, американська технологія деліберації, техніка голосування та референдуму, проєктування, прийоми контролю та шляхи накладання відповідальності за виконання прийнятих рішень. Вони мають оволодіти демократією як певною філософією суспільного життя, наукою, мистецтвом, світоглядом тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнюючи наявні дані з позицій сучасної психології та педагогіки, автор, спираючись також на власний досвід участі у громадянських подіях останніх років, у психологічних експедиціях, семінарах і тренінгах у навчальних закладах як центрів об'єднаних територіальних громад, пропонує певне бачення проблеми демократизації і створення громадянського суспільства в Україні, що виявилось, зокрема в розробці проєктно орієнтованої технології розвитку і функціонування його освітянського осередку. Ця технологія конкретизується, концентрується, зокрема в алгоритмі його роботи, у сценарії тренінгу побудови і функціонування такого осередку на демократичних засадах. Звичайно, що всі представлені у роботі пропозиції потребують додаткового обговорення, експертизи компетентними читачами, доповнення та удосконалення. В

перспективі передбачається доопрацювання запропонованої технології проектної діяльності територіальних громад з урахуванням умов пандемії COVID-19, карантину та запровадження дистанційних форм роботи.

Список використаних джерел

- Джинчарадзе, Н. Г. & Ожеван, М. А. & Толстоухов, А. В. та ін. (2006). Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл. Київ: Знання України. 232.
- Д'юї, Дж. (2003). Демократія і освіта. Львів: Літопис. 294.
- Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996. (1996). Київ: Феміна. 64.
- Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. (2018). Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 року № 710-р. Ред. від 26.02.2020. Підстава: 76-2020-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text>.
- Рибалка, В. В. (2019). Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: Методичний посібник. Київ: Талком. 208.
- Рибалка, В. В. & Самодрин, А. П. & Моргун, В. Ф. (2019). Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства: Методичний посібник. Київ: Талком. 280.
- Ткачук, А. Ф. (2016). Децентралізація для всіх: від загальної інформації до конкретних порад. Київ: ІКЦ «Легальний статус». 52.
- Указ Президента України №68/2016: «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» від 26 лютого 2016 року. «Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні». (2016). Офіційне інтернет-представництво Президента України. <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>.

References (translated and transliterated)

- Dzhyncharadze, N. H., Ozhevan, M. A. & Tolstoukhov, A. V. ta in. (2006). Osnovy hromadianskoho suspilstva: Slovnyk: Dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Fundamentals of Civil Society: Dictionary: For students of higher textbook lock]. Kyiv: Znannia Ukrainy. 232 [in Ukrainian].
- Diui, Dzh. (2003). Demokratii i osvita [Democracy and education]. Lviv: Litopys. 294 [in Ukrainian].
- Konstytutsiia Ukrainy: Pryiniata na piatii sesii Verkhovnoi Rady Ukrainy 28 chervnia 1996. (1996) [The Constitution of Ukraine: Adopted at the fifth session of the Verkhovna Rada of Ukraine on June 28, 1996]. Kyiv: Femina. 64 [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini. Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 zhovtnia 2018 roku № 710-r. Red. vid 26.02.2020. (2018) [The concept of development of civic education in Ukraine. (2018). Approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 3, 2018 № 710-r. Ed. from 26.02.2020]. Pidstava: 176-2020-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text>. [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V. (2019). Samonavchannia demokratii yunoi ta dorosloi osobystosti: Metodychnyi posibnyk [Self-study of democracy of young and adult

- personality: Methodical manual]. Kyiv: Talkom. 208 [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V., Samodryn, A. P. & Morhun, V. F. (2019). Psykhopedagogichni ekspedytsii shliakhamy demokratyzatsii zhyttia osobystosti, osvity ta hromadianskoho suspilstva: Metodychnyi posibnyk [Psychopedagogical expeditions to democratize the life of the individual, education and civil society: A guide]. Kyiv: Talkom. 280 [in Ukrainian].
- Tkachuk, A. F. (2016). Detsentralizatsiia dlia vsikh: vid zahalnoi informatsii do konkretnykh porad [Decentralization for all: from general information to specific advice]. Kyiv: IKTs «Lehalnyi status». 52 [in Ukrainian].
- Ukaz Prezydenta Ukrainy №68/2016: «Pro spriannia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini» vid 26 liutoho 2016 roku. «Stratehiia spriannia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini». (2016) [Decree of the President of Ukraine №68 / 2016: «On promoting the development of civil society in Ukraine» of February 26, 2016. «Strategy for Promoting the Development of Civil Society in Ukraine»]. Ofitsiine internet-predstavnytstvo Prezydenta Ukrainy. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805> [in Ukrainian].

УДК [37.013.83:005.336.2]:37.091.12:37.018.46

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.133-144](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.133-144)

Самко Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Samko Alla – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Zyzayun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>
E-mail: alla-samko@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано особливості професійної діяльності андрагога в умовах безперервної освіти, охарактеризовано андрагогічну компетентність педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Зазначено, що андрагог, який працює з дорослими, повинен розуміти специфічні цілі, що стоять перед різними категоріями дорослих-учнів, мотиви їх освітньої діяльності, вміти надавати освітню допомогу та забезпечувати соціально-психологічну підтримку, розвивати рефлексивні вміння дорослих, вміти діагностувати освітні потреби та можливості дорослих.

На основі аналізу наукових джерел автором виокремлено особливості, що визначають специфіку андрагогічної компетентності

педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано, що це: диференціація суб'єктів навчального процесу; соціально-психологічні особливості; диференційованість та гнучкість професійної діяльності андрагога; специфіка освітнього середовища; мотиваційна сфера професійної діяльності педагога.

Зроблено висновок, що визначені особливості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти взаємопов'язані та взаємообумовлені. Зауважено, що професійна діяльність сучасного фахівця-андрагога містить сукупність різних інформаційних, освітніх, організаційно-управлінських, експертних, соціально-проектних, дослідницьких та інших ролей і функцій, отже є диференційованою та гнучкою.

Ключові слова: андрагог; специфіка; андрагогічна компетентність; педагогічний персонал; післядипломна педагогічна освіта; освіта дорослих.

Samko Alla

PECULIARITIES OF ANDRAGOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The review article considers the peculiarities of the professional activity of a pedagogue-andragogue in the conditions of continuous education; it characterizes the andragogical competence of the pedagogical staff of postgraduate pedagogical education institutions. It is stated that the andragogue who works with adults should understand the specific goals of different adult students categories, the motives of their educational activities, be able to provide educational assistance and provide socio-psychological support, to develop reflective skills of adults, be able to diagnose adults' educational needs and opportunities.*

Based on the analysis of scientific sources, the author highlights the peculiarities that determine the specifics of andragogical competence of the pedagogical staff of postgraduate pedagogical education. It has been found out that they are: differentiation of the subjects of educational process; socio-psychological peculiarities; differentiation and flexibility of the andragogue's professional activity; specifics of the educational environment; motivational sphere of the pedagogue's professional activity.

There is concluded that certain peculiarities of the andragogical competence of the pedagogical staff of postgraduate pedagogical education institutions are interconnected and interdependent. It is noted that the professional activity of the modern andragogue-specialist contains a set of different informational, educational, organizational-managerial, expert, social-project, research and other roles and functions, therefore it is differentiated and flexible.

Key words: *andragogue; specifics; andragogical competence; pedagogical staff; postgraduate pedagogical education; adult education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Післядипломна педагогічна освіта як органічна складова системи безперервної освіти спрямована на поглиблення, розширення й оновлення професійних знань,

умінь і навичок, розвиток професійно важливих якостей фахівців, які здійснюють науково-педагогічну діяльність. Одним із головних напрямів професійного зростання педагога у сфері освіти дорослих є розвиток андрагогічної компетентності, що передбачає зміну стандартних форм і методів роботи з дорослими, спонукаючи до активності, пошуку спільних рішень, прояву свого потенціалу, розвитку професіоналізму. Дослідження проблеми розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу української системи освіти дорослих є особливо актуальною.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Науковий інтерес для дослідження становлять праці вчених про неперервну освіту та підвищення кваліфікації (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Кузьмінський, В. Маслов, Н. Нічкало, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, Т. Сущенко, Т. Шамова); теоретичні та методичні основи андрагогіки та професійної підготовки андрагогів (О. Аніщенко, В. Балута, С. Ізбаш, Л. Лук'янова, О. Огієнко, О. Пехота, Л. Пуховська, М. Скрипник, Т. Сорочан, А. Старєва); проблематику вітчизняної післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих (О. Бондарчук, Л. Даниленко, П. Лушина, В. Олійник, Н. Протасова, В. Сидоренко, М. Скрипник, І. Смагін, Т. Сорочан).

Мета статті – висвітлення особливостей, що визначають специфіку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постійне збагачення змісту освіти у закладах післядипломної педагогічної освіти із урахуванням сучасних досягнень науки та практики, відносно короткий період навчання слухачів актуалізують посилення вимог до діяльності педагогів, які здійснюють освітній процес із дорослими учнями. Прийняття місії андрагога передбачає оволодіння педагогом відповідних основ діяльності, вибір андрагогічної позиції, освітньої стратегії, визначення масштабу суб'єкта навчання. У цьому особливе значення надається професійному розвитку педагогів і, зокрема, формуванню їх андрагогічної компетентності.

Педагогічний персонал закладів післядипломної освіти, що надають освітні послуги дорослим, мають володіти андрагогічною компетентністю, яка є складником їхнього професіоналізму, що передбачає зміну стандартних форм і методів роботи з дорослими особами, спонукаючи їх до активності, пошуку спільних рішень, прояву інтелектуального й соціокультурного потенціалу через застосування різних форм групової роботи, які віддзеркалюють внутрішні інтереси та потреби всіх учасників освітньої діяльності, а психологічно комфортна обстановка сприяє пошуку нових знань і набуттю професійних компетенцій (*Adult learning professions in Europe...*, 2008). Андрагогічна компетентність викладача спонукає до аналізу, осмислення й творчого ставлення до професійної діяльності, сприяє досягненню високого рівня творчості, самореалізації у професійній діяльності.

За С. Толочко (2019, с. 137), андрагог має володіти: 1) системним мисленням, що сприяє цілісному розумінню професійної діяльності, своєї ролі та місця у системі освіти дорослих; 2) навичками аналізу та

проектування освітніх програм особистісного і професійного зростання дорослих; 3) здатністю до рефлексивного аналізу якості здійснення організаційної та науково-методичної діяльності; 4) сформованими навичками організації групової роботи, активного, інтерактивного, ситуативного й спеціального навчання слухачів, ефективного педагогічного спілкування з ними, а також методами педагогічного впливу; 5) змістом, сучасними методами, формами навчання дорослих на основі положень андрагогіки; 6) технологіями побудови навчального процесу; 7) способами мотивації слухачів до неперервного навчання та розвитку, конструювання соціально-педагогічних, рольових та ігрових ситуацій, що приводять у дію механізми самоорганізації та саморозвитку, стимулюють до творчої активності.

Нам імпонують такі показники вияву андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної освіти (Семенова, 2020):

- готовність до роботи з дорослими, створення оптимальних умов для навчання дорослих, здійснення методологічно орієнтованої освіти, необхідної для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється;
- уміння визначати освітні потреби і запити дорослих, урахувати особливості їхньої мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії;
- застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, тьюторства, коучінгу, тренінгу, едвайзінгу, супервізорства;
- спроможність визначати цілі, прикінцеві результати навчання, спонукати слухачів до рефлексії, опанування навичок планування, відбору змісту, форм і методів навчання з урахуванням інтересів і соціокультурних потреб, інтелектуальних здібностей та персональних обмежень.

Потрібно зазначити, що за умови недостатньої кількості знань у галузі андрагогіки, наявності незначного досвіду педагогічної діяльності з дорослою аудиторією, викладач спочатку шляхом ситуативної самоосвіти намагається вирішити проблему. Надалі в ході формування та розвитку андрагогічної компетентності необхідна систематична самоосвіта, оскільки вона дозволяє повніше реалізувати вибрану викладачем професійно-освітню стратегію. Дослідники (Ross-Gordon, 2001) наголошують, що фахівці, які продовжують своє навчання, тобто займаються самоосвітою як педагоги дорослих, збільшують свій освітній потенціал, професійно розвиваються та зростають. Як наслідок, покращуються й навчальні досягнення їхніх учнів.

У контексті нашого дослідження зміст андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти ми розглядаємо з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності – з одного боку, як викладача, з іншого, як фахівця, який сам потребує систематичного підвищення професійної компетентності, постійного оновлення знань, насамперед у сфері освіти дорослих. На основі аналізу наукових джерел нами виокремлено особливості, що визначають специфіку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Розглянемо їх детальніше.

Передусім потрібно акцентувати увагу на андрагогічній взаємодії

суб'єктів освітнього процесу. Зазначимо специфіку суб'єктів навчального процесу, що включають дві підгрупи: дорослі – слухачі та дорослі – педагоги (організатори навчання). Вони представлені: різними категоріями – це викладачі різноманітних освітніх закладів (інститутів, університетів, академій, державних і приватних вузів); різними галузями знань (гуманітарними, технічними, економічними та ін.); різними віковими категоріями; різними особистісними ціннісними орієнтаціями, звичками, мотивами поведінки; викладачі, що мають неоднаковий науковий (вчений ступінь, звання), посадовий (старші викладачі, доценти, професори) статус роботи та досвід роботи у ВНЗ, інші категорії (Самко, Калюжна, 2021).

У суб'єкт-суб'єктній взаємодії основних учасників навчального процесу головним є врахування андрагогічних принципів партнерства, використання досвіду, орієнтація на дорослого-слухача, врахування вікових та індивідуальних пізнавальних особливостей дорослих-слухачів та дорослих-педагогів (організаторів навчання). Кожна людина є неповторною індивідуальністю, яка має свої уподобання, характер, фізичні та розумові здібності, освіту, культуру, життєвий та професійний досвід. Зважаючи на це, дорослі-слухачі мають свій індивідуальний стиль навчання, а дорослим-педагогам притаманний свій індивідуальний стиль викладання, і це є фактори суб'єкт-суб'єктного навчального процесу. Для успішного процесу навчання андрагог повинен вміти визначати стилі навчання дорослих учнів та втілювати їх у свій індивідуальний стиль викладання.

Розглянемо соціально-психологічні особливості навчання дорослих. Отже, дорослі – це особливий контингент слухачів, які мають певний життєвий досвід, професійні знання, вже сформовані погляди на життя, стереотипи професійної діяльності, ціннісні орієнтації, звички, мотиви поведінки та інші особистісні характеристики. Навчання дорослого характеризується прагматичним ставленням до освітніх послуг, включенням освіти у загальний контекст життєдіяльності, залежністю освітнього середовища від їхніх домінуючих інтересів і потреб. Дорослий як суб'єкт навчальної діяльності відрізняється специфічною навчальною мотивацією, він самостійно визначає цілі своєї навчальної діяльності, обирає форми, методи, засоби та способи навчання, самостійно регулює процес засвоєння навчальної інформації, оцінює та корегує результати просування, розвиває власний досвід, усвідомлює свої можливості та своє місце в цій діяльності.

Саме тому основними психологічними особливостями навчання дорослих будуть такі: 1) Дорослі вивчатимуть лише те, що, на їхню думку, їм необхідно, їхнє навчання буде ефективним тоді, коли у них з'явиться потужна внутрішня мотивація для оволодіння певними знаннями або для набуття нових навичок. 2) Задля реалізації потреби дорослого слухача у негайному застосуванні одержаних знань, умінь та навичок на заняттях часто використовують рольові ігри, імітацію реальних життєвих ситуацій. 3) Дорослі люди, як правило, навчаються в процесі роботи, тому основна перешкода практичного характеру полягає в тому, що у дорослих, працюючих людей часто не вистачає часу для повноцінних занять з викладачем або самостійно. 4) На навчання дорослих людей великий

вплив має попередній досвід. У дорослих сприйняття знань є пов'язаним, тому знання повинні корелювати з накопиченим життєвим досвідом. Якщо нові знання не узгоджуються з тим, що учень уже знає, він підсвідомо налаштовується на те, щоб такі знання відхилити. 5) Важливо вміти відкинути минулий невдалий досвід вивчення і розпочати все заново. Одним з гальмівних факторів у процесі навчання стає занепокоєння щодо можливих невдач, тому на заняттях важливо створювати неформальну обстановку. 6) Більшість дорослих негативно ставляться до оцінювання їхніх знань. Конкуренція погано впливає на навчання дорослих людей (Цвяк, URL). Більшість з них досить критично ставляться до своєї здатності чогось навчитися; тому психологи стверджують, що дорослих необхідно не оцінювати, а скеровувати. 7) У навчанні дорослих осіб слід застосовувати різноманітні методи навчання.

Далі проаналізуємо характерні особливості професійної діяльності педагогів-андрагогів. Зазначимо, що зміст діяльності андрагога настільки багатофункціональний, багатокомпонентний та багатоплановий, що його можна визначити як «надпрофесійний». Специфіка діяльності андрагога вимагає міждисциплінарного підходу при визначенні змісту освіти для групи дорослих учнів, а також використання системи форм і методів навчання із урахуванням вікових, професійних, особистісних та інших особливостей слухачів.

Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу містить ряд загальнокультурних і професійних компетентностей: загальних і спеціальних, в залежності від соціального запиту і конкретних освітніх потреб дорослих учнів. Наголосимо на особливостях професійної діяльності андрагогів, в яких вони повинні володіти певними особистісними якостями, знаннями та вміннями, реалізуючи всі види професійної діяльності (викладацька, організаторська, науково-дослідницька, управлінська, рефлексивна) та професійні ролі (консультант, тьютор, модератор, менеджер, фасилітатор та ін.).

Аналіз наукового доробку відомої української дослідниці Л. Лук'янової (2013, с. 259-260) показує, що ролі андрагога можуть змінюватися залежно від виховних і навчальних завдань. Вибір однієї з професійних позицій (ролей) вимагає від андрагога відповідних професійних функцій і рис. За Л. Лук'яною (2013), йдеться про такі інтегрально-рольові позиції андрагога, як: учитель – медіатор знань; гід; фасилітатор; тренер; носій культури тощо, що уособлює виконання різних соціальних ролей. Андрагог виступає в ролі вчителя, лідера, спонсора, керівника, представника навчального закладу, зразка для інших. Іншими словами ефективний педагог для дорослих має «носити безліч капелюхів» упродовж навчального процесу (Galbraith, Shedd, 1990, p. 9). Серед основних «капелюхів» (професійних ролей) вчителя дорослих основними можна вважати роль тьютора (того, хто забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації); модератора (того, хто виконує функції консультанта упродовж навчального процесу). Проте, безсумнівно, провідною для андрагога є роль фасилітатора, яка допомагає дорослим учням осмислювати здобуті знання

та правильно їх застосовувати. Андрагог-фасилітатор створює сприятливе навчальне середовище; використовує принципи навчання дорослих у плануванні часу та способу навчатися (тобто як і коли); заохочує дорослих учнів формулювати власні цілі навчання та обирати й використовувати різні ресурси для досягнення своїх цілей; допомагає дорослим учням оцінювати власні навчальні результати (Brookfield, 1986).

Зауважимо, що керуючи процесом навчання, андрагог визначає форми взаємодії учасників, і повинен бути готовим до зміни своїх ролей та виконуваних завдань, удосконалювати андрагогічну компетентність. Таким чином, ролі викладача (андрагога) при навчанні дорослих у системі післядипломної освіти відображають гуманістичну сутність його діяльності, забезпечують високу внутрішню мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти та самовдосконалення.

Наступною характерною особливістю є специфіка освітнього процесу, що здійснюється в післядипломний період. Підвищення кваліфікації фахівців відбувається на андрагогічних засадах із урахуванням особливостей навчання дорослих: пріоритету самостійного навчання; спільної діяльності; опори на досвід слухачів; індивідуалізації, системності, контекстності навчання; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання.

Дослідники (Семиченко, & Хлебнікова, 2002) підкреслюють особистісну зорієнтованість навчання в системі післядипломної освіти. Йдеться про «... виявлення побажань, інтересів, очікувань, досвіду слухачів з метою індивідуалізації роботи з ними, забезпечення певного балансу особистісної компетентності й сучасних вимог до професіонала, до культури самостійної діяльності; розробки технології, орієнтованої на вимоги практики і вже набутий досвід слухачів; а також виявлення досягнутого результату, тобто зміну у потребах, інтересах, мотивації, знаннях і вміннях індивіда».

Для якісної організації та здійснення навчального процесу з дорослими необхідно враховувати такі особливості його побудови: психологічний клімат, використання активних методів навчання як способу підвищення пізнавальної активності слухачів (Кутик & Жадан, URL), їх залученість в освітній процес, створення атмосфери проблемного обговорення актуальних завдань, спрямованість на прикладні (неакадемічні), особистісно-значущі й проблемно викладені знання тощо.

Перелічені особливості навчання дозволяють організувати процес безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до їх потреб і життєвого досвіду, що узгоджується з принципами навчання дорослих, які виокремлює М. Ноулз (2005): навчання дорослих має бути проблемно орієнтоване, спиратися на їхній досвід і досвід, отриманий у результаті навчання, має бути значущим для того, хто навчається; цілі навчання повинні бути сформульовані за участю тих, хто навчається; той, хто навчається, повинен отримувати зворотний зв'язок про досягнутий прогрес стосовно цілей.

Особливої уваги потребує мотиваційна сфера педагогічного

персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Вагомий науковий доробок вчених (Додонов, 1984; Маркова, 1996; Панченко, 2018; Smith, 1983) вказує на те, що мотивація – це сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, які забезпечують спонукання працівника до цілеспрямованої діяльності. Б. Додонов (1984) виокремлює такі структурні компоненти мотивації: задоволення від самої діяльності; значущості для особистості безпосереднього її результату; «мотивуючої» сили винагороди за діяльність; тиску, що примушує особистість до певних дій.

Слід зауважити, що недостатня мотивація стає обмежувальним чинником, який не дає змоги педагогові втілити свої потенційні можливості. У ширшому контексті мотивацію можна розглядати як комплексну систему, що складається з мотивів особистості та дій, спрямованих на активізацію цих мотивів. Однак до складу мотивації входять не лише мотиви та дії щодо їх реалізації, а також і ситуативні чинники (вплив колег, родинне оточення, специфіка педагогічної діяльності, навчального закладу тощо).

З огляду на цілі, якими керується андрагог у професійній діяльності, можна виокремити три основні вектори мотивації: спрямованість на себе (передбачає самореалізацію та самоствердження педагога як основну мету); спрямованість на інших (пріоритетним завданням є забезпечення комфортних умов для оточуючих, наприклад учнів); спрямованість на завдання (рушійною силою постає реалізація поставленого завдання) (Особистість у сучасній психології, URL). Останній напрямок передбачає розгалуження на результат (досягнення кінцевої мети) та процес роботи (особлива увага звертається на способи та методи виконання роботи, а не на її підсумок). Якщо говорити про скерованість на результат роботи, то варто зазначити, що вона також має два напрямки, направлені на досягнення успіху й уникнення невдач.

Мотивація діяльності педагога уособлює різні види спонукань: власне мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали (Кутик & Жадан, URL). Домінуючими мотивами є широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на отримання додаткових знань, отримання задоволення від набуття нових знань або інформації), внутрішні соціальні мотиви (наявність потреби в самореалізації, особистому зростанні), зовнішні соціальні мотиви (бажання підвищення кваліфікаційного рівня, отримання педагогічного звання, бажання кар'єрного зростання, отримання визнання з боку колег). Саме мотивація педагогів впливає на їх професіоналізм, продуктивність та ефективність педагогічної діяльності. Дослідники (Панченко, 2018) називають такі мотиваційні чинники педагога-андрагога: підвищення свого фахового рівня, прагнення працювати по-новому, оволодіння сучасними технологіями навчання й виховання, бажання змінити свій статус, зробити кар'єру, підвищити рівень майстерності, ознайомитися з перспективним досвідом роботи, сподівання на продуктивне спілкування з колегами тощо.

Як слушно зауважує А. Маркова (1996), мотивація, професійне мислення, рівень домагань, задоволеність працею, психологічна ціна досягнутих результатів які присутні у професійній діяльності педагога, впливають на його професіоналізм, продуктивність та ефективність

педагогічної діяльності. Мотивація підвищення професійної кваліфікації педагогів як одна з форм самоактуалізації особистості найбільше пов'язана з психічним здоров'ям педагогів, рівнем задоволення роботою та оволодінням засобами вдосконалення професійної кваліфікації (самовизначення, саморозвиток, самовираження). Для високовмотивованих педагогів, порівняно з низько мотивованими, має місце статистично значущий вищий рівень задоволення потреб особистісного розвитку, захоплення роботою, вмотивованості праці, використання власного досвіду, задоволення трудовою діяльністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів наукового пошуку дають підстави для таких висновків. У професійній діяльності андрагога має враховувати вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості (як свої, так і дорослих-учнів); використовувати досвід під час навчання (як свій, так і дорослих-учнів); визначати освітні потреби, мету навчання та шляхи її досягнення; сприяти створенню умов, необхідних для самореалізації людини, підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності.

Педагогічний, науково-педагогічний працівник закладу післядипломної педагогічної освіти виступає одночасно у двох ролях: як викладач і як фахівець, який сам потребує систематичного підвищення професійної компетентності, постійного оновлення знань, і насамперед у сфері освіти дорослих, тому розглянуті нами особливості взаємопов'язані та взаємообумовлені. Це диференціація суб'єктів навчального процесу (вік, фах, рівень освіти, освітні запити, гендерні особливості тощо); соціально-психологічні особливості (вже сформовані погляди на життя, стереотипи професійної діяльності, ціннісні орієнтації, звички, мотиви поведінки та інші особистісні характеристики); диференційованість та гнучкість професійної діяльності сучасного фахівця-андрагога (сукупність різних інформаційних, освітніх, організаційно-управлінських, експертних, соціально-проектних, дослідницьких та інших ролей і функцій); специфіка освітнього середовища (особистісно-орієнтований характер освітнього процесу, що здійснюється в післядипломний період, від якого залежать функціонально-посадові обов'язки андрагога); особливості мотивації професійного розвитку педагогічного персоналу (варіативність та індивідуальна зорієнтованість).

Проведена робота не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. *Перспективу подальшого наукового дослідження* вбачаємо у виявленні тенденцій розвитку андрагогічної компетентності педагогів закладів післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

- Додонов, Б.И. (1984). Структура і динаміка мотивів діяльності. *Вопросы психологии*. 4. 126–130.
- Кутик, О. & Жадан, Р. Навчання педагога протягом життя: мотиваційна складова. URL: <https://ru.calameo.com/read/00313072025c3c0aa33ca>
- Лук'янова, Л.Б. (2013). Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід,*

перспективи. 7. 257–266.

- Маркова, А.К. (1996). Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 312.
- Особистість у сучасній психології. Психологічна характеристика. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10026/>
- Панченко, С.М. (2018). Нові можливості та механізми післядипломної освіти педагога: контекст Закону України «Про освіту». *Освіта Сумщини. 2* (38). 2-7.
- Самко, А.М. & Калюжна, Т.Г. (2021). Андрагогічні засади освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, ЧНУ імені Ю. Федьковича. 270-275.
- Семенова, О. (2020). Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. 33*, т. 2. 307-312.
- Семиченко, В. А. (2002). Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні. 2*. 56–60.
- Толочко, С.В. (2019). Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. н. Київ. 451.
- Цвяк, Л.В. (2014). Психолого-педагогічні умови ефективного навчання дорослих іноземної мови. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_66
- Adult learning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues: Research voor Beleid: final report. (2008). Brussels: European Commission.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. San-Francisco, CA.: Jossey-Bass. 400.
- Galbraith, M.W., Shedd, P.E. (1990). Building skills and proficiencies of the community college instructor of adult learners. *Community College Review. 18* (2). 6-14.
- Knowles, M. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier. 342.
- Ross-Gordon, J. (2001). *Contemporary viewpoints on teaching adults effectively*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass. 127.
- Smith, R.M. (1983). *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults*. Milton Keynes. 37.

References (translated and transliterated)

- Dodonov, B.I. (1984). Struktura i dinamika motivov deyatelnosti [Structure and dynamics of motives of activity]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology. 4*. 126–130 [in Russian].
- Kutyk, O., Zhadan R. Navchannya pedahoha protyhom zhyt'tya: motyvatsiyna skladova [Teacher training during life: motivational component]. URL: <https://ru.calameo.com/read/00313072025c3c0aa33ca> [in Ukrainian].
- Luk"yanova, L.B. (2013). Zmist intehral'no-rol'ovoyi pozytsiyi pedahoha-andrahoha u zarubizhniy naukoviy dumtsi [The content of the integral-role position of the teacher-andragogue in foreign scientific thought]. *Osvita doroslykh: teoriya,*

- dosvid, perspektivy – Adult education: theory, experience, prospects. 7. 257–266 [in Ukrainian].*
- Markova, A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znaniye» – International Humanitarian Foundation «Knowledge», M., 312 [in Russian].*
- Osobystist' u suchasniy psikhologii. Psikhologichna kharakterystyka [Personality in modern psychology. Psychological characteristics]. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10026/> [in Ukrainian].
- Panchenko, S.M. (2018). *Novi mozhyvosti ta mekhanizmy pislyadyplomnoyi osvity pedahoha: kontekst Zakonu Ukrayiny «Pro osvitu» [New opportunities and mechanisms of postgraduate teacher education: the context of the Law of Ukraine «On Education»]. Osvita Sumshchyny – Education of Sumy region. 2 (38). 2-7 [in Ukrainian].*
- Samko, A.M., Kalyuzhna, T.H. (2021). *Andrahohichni zasady osvitn'oho protsesu v systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Andragogical principles of the educational process in the system of postgraduate pedagogical education]. Rozvytok osvitnikh system v umovakh yevrointehratsiynykh transformatsiy – Development of educational systems in the conditions of European integration transformations: zb. materialiv Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, CHNU imeni YU. Fed'kovycha, 270-275 [in Ukrainian].*
- Semenova, O. (2020). *Andrahohichna kompetentnist' yak neobkhdnyy skladnyk profesionalizmu naukovo-pedahohichnoho personalu zakladu vyshchoyi osvity [Andragogical competence as a necessary component of professionalism of scientific and pedagogical staff of higher education institution]. Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities. Vyp. 33, t. 2. S. 307-312 [in Ukrainian].*
- Semychenko, V.A. (2002). *Aktual'ni problemy reformuvannya systemy pislyadyplomnoyi osvity v Ukrayini [Actual problems of reforming the system of postgraduate education in Ukraine]. Pislyadyplomna osvita v Ukrayini – Postgraduate education in Ukraine. 2. 56–60 [in Ukrainian].*
- Tolochko, S.V. (2019). *Teoretychni y metodychni zasady formuvannya naukovo-metodychnoyi kompetentnosti vykladachiv u systemi pislyadyplomnoyi osvity: dys. ... d-ra ped. n. [Theoretical and methodical bases of formation of scientific and methodical competence of teachers in system of postgraduate education]. Kyiv, 451 [in Ukrainian].*
- Tsvyak, L.V. (2014). *Psikhologo-pedahohichni umovy efektyvnoho navchannya doroslykh inozemnoyi movy [Psychological and pedagogical conditions for effective adult language learning]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_66 [in Ukrainian].*
- Adult leaning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues: Research voor Beleid: final report. Brussels: European Commission, 2008. 157 [in English].
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. San-Francisco, CA.: Jossey-Bass. 400 [in English].*
- Galbraith, M. W., & Shedd, P. E. (1990). *Building skills and proficiencies of the community college instructor of adult learners. Community College Review. 18 (2), 6-14 [in English].*

- Knowles, M. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier. 342. [in English].
- Ross-Gordon, J. (2001). *Contemporary viewpoints on teaching adults effectively*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass. 127. [in English].
- Smith, R. M. (1983). *Learning How to Learn. Applied Theory for Adults*. Milton Keynes. 37 [in English].

УДК 355.232

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.144-152](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.144-152)

Троцький Руслан Сергійович – кандидат педагогічних наук, начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Київського інституту Національної гвардії України

Trotskyi Ruslan – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Tactical and Special Training of the Kyiv Institute of National Guard of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9734-279X???>

E-mail: rus197829@ukr.net

Манжос Олександрович – старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін, начальник служби екологічної безпеки Київського інституту Національної гвардії України

Олексій

Manzhos Oleksii – Senior Lecturer of the Department of General Military Disciplines, Head of the Environmental Security Service of the Kyiv Institute of National Guard of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9729-1703>

E-mail: moo2021@gmail.com

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УКРАЇНІ

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано особливості фахової підготовки майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах МВС України. Акцентовано увагу на необхідності вдосконалення змісту фахових дисциплін шляхом збагачення тематики навчальних і робочих програм, розроблення проблемних змістових модулів, лекцій, практичних і семінарських занять, програм ознайомчої практики і стажування; використання інтерактивних форм пізнавальної діяльності (лекція-дискусія, бінарна лекція, рольові ігри, проведення відеолекторіїв), організація виховних заходів (зустрічі з військовослужбовцями, керівним складом); проведення тренінгів (комунікативних, з педагогічної майстерності); використання різноманітних методів (проектів, мозкового штурму, дискусія, професійно орієнтовані ситуації, практикуми та ін.); організація семінарів для викладачів фахових дисциплін з проблем досвіду

управлінської культури правоохоронних органів в Україні та зарубіжжі.

Автори доводять, що удосконалення змісту фахової підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України з метою формування готовності до управлінської діяльності має ґрунтуватися на цінностях професійного розвитку фахівця та основних положеннях провідних методологічних підходів (діяльнісного, особистісно орієнтовного, культурологічного, системного, компетентнісного).

Наголошено, що на сучасному етапі розвитку правоохоронної сфери актуалізується потреба у підготовці мобільного фахівця, здатного вчитися упродовж усього життя, наділеного позитивним ставленням до свого фаху, прагненням до постійного особистісного та професійного саморозвитку, розумінням фахових функцій, здатністю до їх виконання на високому професійному рівні, розвитку власної моральності, інтелекту, емпатійності, культури, що становить підґрунтя ефективної управлінської діяльності.

Ключові слова: фахова підготовка; курсанти вищих навчальних закладів МВС України; управлінська діяльність; майбутні офіцери; фахові дисципліни.

**Trotskyi Ruslan,
Manzhos Oleksii**

IMPROVEMENT OF THE CONTENT OF FUTURE OFFICERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE

Abstract. *The review article analyzes the peculiarities of the future officer's professional training in the higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. There has been emphasized on the need to improve the content of professional disciplines by enriching the themes of educational and work programs; developing the problem-based content modules, lectures, seminars and practical classes, programs of introductory practice and internships; use of interactive forms of cognitive activity (lecture-discussion, binary lecture, role-playing games, conducting video lectures); organization of educational activities (meetings with servicemen and management staff); conducting trainings (communicative, on pedagogical skills); use of various methods (projects, brainstorming, discussion, professionally oriented situations, workshops, etc.); organization of seminars for teachers of professional disciplines on the problems of experience of managerial culture of law enforcement agencies in Ukraine and abroad.*

The authors prove that improving the content of cadets' professional training in the higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in order to develop readiness for management should be based on the professional development values and the main ideas of leading methodological approaches (activity, personality, cultural, systemic, competence approaches).

It is emphasized that at the present stage of law enforcement development, there is being mainstreamed the need to train a mobile specialist capable of lifelong learning, endowed with a positive attitude to their profession and the desire for continuous personal and professional self-development as well as understanding of professional functions, ability to perform them at a high professional level and

development of one's own morality, intellect, empathy, culture, which is the basis of effective managerial activity.

Key words: *professional training; cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine; managerial activity; future officers; professional disciplines.*

Постановка проблеми, її актуальність. Зростання вимог до випускників вищих навчальних закладів правоохоронного спрямування пов'язано з необхідністю підвищення рівня їхньої компетентності, потребою формування готовності курсантів до виконання управлінських функцій, що детерміновано сучасними суспільними викликами щодо підготовки соціально активних, здатних до професійного й особистісного розвитку упродовж життя офіцерів, які мають бути наділені високим рівнем відповідальності, комунікативної культури.

На сучасному етапі розвитку правоохоронної сфери актуалізувалась потреба суттєвого вдосконалення змісту, форм, методів фахових дисциплін професійної підготовки офіцерів у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України з метою формування високого рівня готовності до управлінської діяльності курсантів, що дозволить подолати негативні тенденції домінування авторитарного стилю професійної комунікації у правоохоронних органах, неефективного прийняття управлінських рішень, недостатності діалогічної взаємодії між керівниками і підлеглими.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У педагогічній теорії й освітній практиці науковці, педагоги-практики, психологи представили достатньо розгалужений спектр наукових, навчально-методичних видань, у яких висвітлено форми і методи формування професійно значущих особистісних якостей фахівців, що забезпечують ефективність прийняття управлінських рішень, подолання психологічних бар'єрів у професійній взаємодії, конфліктних ситуацій тощо: Н. Артикуца, Н. Бочкарьова, Ю. Грінченко, О. Гудзинський, Н. Кириленко, В. Колпаков, К. Линьов, Г. Мариківська, Н. Мачинська, С. Стельмах, С. Стрілець, В. Тюріна, Е. Федорчук, Т. Хлебнікова та ін.

Методологічні й теоретичні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах МВС України досліджували М. Вербенський, О. Даниленко, О. Музичук, Г. Яворська; особливості виховання курсантів у системі МВС України розглядали І. Грязнов, В. Дзюба, О. Тогочинський; обґрунтували педагогічні умови формування професійно значущих якостей курсантів Ю. Бойко, С. Полторака, А. Радванський, С. Яворський; визначили особливості формування управлінської компетентності та управлінської культури В. Барко, М. Вовк, О. Луцький, І. Радомський та ін.

Узагальнюючи основні положення науковців щодо обґрунтування педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів, зазначимо, що спільною думкою науковців є спрямованість на формування мотивації до управлінської діяльності,

ціннісних установок, здатності до ефективної професійної комунікації, що забезпечує ефективність прийняття управлінських рішень.

У результаті аналізу наукових джерел, узагальнення специфіки організації освітнього процесу у навчальних закладах правоохоронного спрямування визначено сутність організаційно-педагогічних умов формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки як єдності зовнішніх і внутрішніх чинників освітнього середовища вищого навчального закладу системи МВС, що регламентується взаємодією трьох рівнів організації освітнього процесу на основі генералізації (інституційного, управлінського, технологічного), що забезпечує розвиток необхідної професійної якості майбутніх фахівців з урахуванням запитів суспільства та потреб особистості.

Мета статті – окреслити можливість удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх офіцерів у закладах вищої освіти МВС України з метою формування готовності до управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з важливих педагогічних умов формування готовності курсантів до управлінської діяльності є оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки, що зумовлює необхідність оновлення змісту фахових дисциплін шляхом збагачення тематики навчальних і робочих програм, розроблення проблемних змістових модулів, лекцій, практичних і семінарських занять фахових дисциплін («Управління повсякденною діяльністю», «Тактична підготовка військ», «Службово-бойова діяльність», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія військ і військового мистецтва»), програм ознайомчої практики і стажування; використання інтерактивних форм пізнавальної діяльності (лекція-дискусія, бінарна лекція, рольові ігри, проведення відеолекторіїв), виховні заходи (зустрічі з військовослужбовцями, керівним складом), вікторини; методів (тренінги з педагогічної майстерності, комунікативні тренінги, метод проектів, метод мозкового штурму, дискусія, професійно орієнтовані ситуації, практикуми, фасилітація, засоби музейної педагогіки); організація семінарів для викладачів фахових дисциплін з проблем досвіду управлінської культури правоохоронних органів в Україні і зарубіжжі, питань використання форм і методів формування готовності до управлінської діяльності курсантів щодо набуття викладачами функцій «педагога-тьютора».

У процесі оновлення навчальної роботи важливим є використання широкого спектру форм і методів, які спрямовані на підвищення рівня готовності до управлінської діяльності курсантів у ході вивчення фахових дисциплін. Так, ефективною формою навчання є лекція-дискусія, предметом якої є суттєві проблеми, які мають розв'язуватися викладачем у процесі викладання соціально-гуманітарних, фахових дисциплін. Елементами цієї форми пізнавальної діяльності є дискусії, які передбачають активний обмін судженнями, власними думками з приводу певних проблемних питань в інтервалах між окремими частинами лекції. Особливу зацікавленість викликають у курсантів питання, пов'язані з майбутньою професійною, зокрема управлінською, діяльністю.

Однією з ефективних форм пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів щодо формування готовності до управлінської діяльності у процесі фахової підготовки є бінарна лекція, в ході якої навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою; «моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних проблем з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником певної точки зору; спрямована на вирішення проблемних питань або здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр» (Караван, Саницька, & Ташак, 2015, с. 11-19). Педагогічний ефект бінарної лекції полягає у наданні можливостей для активних мисленнєвих операцій, створення проблемного освітнього середовища, конструювання матеріалу на основі міждисциплінарних зв'язків, підтримки високого рівня уваги та зацікавленості, сприянні демонстрації культури дискусійного діалогу викладачів.

Процес формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у контексті фахової підготовки має ґрунтуватися на діалогічній взаємодії суб'єктів освітньої взаємодії. Відповідно, доцільним є метод бесіди, що визначається у довідникових виданнях «як засіб і необхідний елемент вияву групової форми роботи буття людей», адже «у ході спілкування стає можливим виявлення мотивів учасників спільної діяльності, постановки мети, планування, прийняття рішень, досягнення взаєморозуміння, взаємоузгодженості, взаємодопомоги у процесі виконання дій та операцій» (Радул, 2015, с. 34).

Одним із ефективних методів формування готовності до управлінської діяльності курсантів у процесі фахової підготовки є складання тезаурусу. У майбутнього офіцера, який систематизує тезаурус з проблем управлінської діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін шляхом опрацювання довідниково-енциклопедичних видань, навчально-методичної літератури, електронних ресурсів, формуються пошукові, когнітивні уміння, здатність до саморозвитку, розвивається культура мовлення, культура мовленнєвої поведінки, що забезпечує успішне здійснення подальшої управлінської роботи.

У межах вивчення фахових дисциплін важливо застосовувати фасилітативні методи, що опираються насамперед на ціннісно-смыслову основу майбутньої професійної діяльності, коли, на переконання О. Левченка (2008), «між суб'єктами утворюється глибокий, стійкий зв'язок допомоги, полегшення, сприяння у спрямуванні процесу пошуку інформації на професійний розвиток» (с. 25). Набуття ролей і функцій майбутніми фахівцями і викладачем (фасилітатором) сприяє розв'язанню професійно орієнтованих завдань, «занурення» у професійно імітоване навчальне середовище, конструюванню відповідних моделей поведінки відповідно до специфіки професійної діяльності.

Суттєвий вплив на формування готовності курсантів до управлінської діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін має робота у малих групах, що сприяє створенню атмосфери колективної співпраці у

прийнятті управлінських рішень, вияву управлінського хисту, розвитку управлінських й організаторських умінь. З цього приводу Т. Поясок (2000) зауважує, що «пізнавальна активність за групових форм організації навчальної діяльності має колективний характер, створює передумови для взаємного спілкування суб'єктів навчання, дає можливість обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору на об'єкти, що вивчаються» (с. 163).

Рольові ігри є імітаційними формами навчальної діяльності майбутніх фахівців, що моделюють певні умови професійної діяльності, суголосні з реальністю. В. Платонов (Платонов, 1991, с. 2) визначає сутність методу гри як імітацію різних видів професійної діяльності, спілкування за умов процесу, який розвивається динамічно, з метою формування рівнів професійної діяльності. Сутність рольової гри, спрямованої на підвищення рівня готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки, пов'язана з необхідністю активізації управлінського мислення, самостійності у прийнятті рішень, наближення навчання до реалій професійної діяльності, підготовки до практичної професійної роботи.

Різновидом групової роботи у ході організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців є проведення вікторин, доцільність яких визначається насамперед в організації практичних і семінарських занять. Вікторини спрямовують на використання тезаурусу, що укладається в межах власного портфоліо з проблем управлінської діяльності офіцера. Курсанти мають можливість продемонструвати власну ерудицію, знання з проблем управління у правоохоронних органах.

Інноваційною формою роботи щодо організації процесу формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки є тренінг. Основна мета тренінгу – виконання окремих операцій у реальних умовах професійного середовища, усвідомлення учасниками необхідності оволодіння певними вміннями, компетентностями, які забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності. Різновидом тренінгу, який сприяє формуванню готовності до управлінської діяльності курсантів у процесі фахової підготовки, є тренінг з педагогічної майстерності. Доцільність використання цього методу пов'язана з необхідністю вияву педагогічного такту, педагогічного впливу майбутнього офіцера на підлеглих, виконання професійних функцій з урахуванням специфіки управлінської діяльності. Водночас ефективною формою формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності у процесі фахової підготовки є комунікативний тренінг, метою якого є підвищення рівня комунікативних умінь, що становить важливу професійну якість, яка забезпечує результативність управлінської діяльності, є необхідною умовою здійснення впливу на підлеглих, співробітників.

Одним із ефективних методів навчально-пізнавальної діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців, є метод «мозкового штурму», що забезпечує активізацію колективної, групової роботи, спрямований на стимулювання процесу пізнання, формування професійних якостей, зокрема готовності до управлінської діяльності.

Доцільність застосування дискусії в ході проведення семінарських і практичних занять з метою формування готовності до управлінської діяльності курсантів у процесі фахової підготовки підтверджена необхідністю обміну думками майбутніх фахівців з приводу вирішення певних проблем управлінського спрямування. Результатом колективного обговорення проблемних ситуацій, питань професійного характеру є ефективний процес пошуку істини, набуття нових для майбутніх фахівців знань, умінь, компетентностей.

У процесі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів доцільно застосовувати таку форму роботи, як практикуми, що пов'язано з необхідністю застосування комплексу завдань, який використовується після вивчення змістових модулів фахових дисциплін і спрямований на повторення та узагальнення вивченого матеріалу, закріплення управлінських умінь, здатностей до управлінської діяльності.

Проведення заходів виховного спрямування (відеолекторіїв, зустрічей з військовослужбовцями, керівним складом, учасниками бойових дій, керівниками підрозділів, успішних у здійсненні управлінської діяльності) формує у майбутніх офіцерів мотивацію щодо формування готовності до управлінської діяльності.

Важливою формою пізнавальної, виховної роботи у вищих навчальних закладах системи МВС є проведення екскурсій професійно зорієнтованого спрямування, що сприяє зокрема й формуванню готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів. У цьому процесі використовується потенціал музейної педагогіки, що дозволяє підвищити інтерес курсантів до навчання, формує повагу до майбутнього фаху, демонструє зразки ефективної професійної, управлінської діяльності окремих військовослужбовців, правоохоронців, запропоновані експозиціями музеїв.

Організація методичних, науково-методичних семінарів для викладачів фахових дисциплін з проблем досвіду формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів, використання форм і методів формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів спрямована на набуття ними функцій «педагога-тьютора». Завдання тьютора – створення освітнього простору як простору пізнавальних ініціатив й інтересів тих, хто навчається... Тьютор проводить моніторинг освітньої діяльності тьюторанта і допомагає йому оцінити ефективність навчання, організовує зворотній зв'язок з іншими суб'єктами освітнього процесу; у різних формах консультування здійснює допомогу у самовизначенні щодо подальшої освіти (Абрамовских, & Казаева, 2013, с. 1-6). Зважаючи на необхідність виконання викладачами фахових дисциплін у вищих навчальних закладах у системі МВС функцій педагога-тьютора доцільно проводити методичні, науково-методичні семінари для викладачів фахових дисциплін з проблем досвіду формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Удосконалення змісту фахової підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України з метою формування готовності до управлінської діяльності має

ґрунтуватися на цінностях професійного розвитку фахівця та основних положеннях провідних методологічних підходів (діяльнісного, особистісно орієнтовного, культурологічного, системного, компетентнісного) і розглядається як складна, динамічна система, структура якої інтегрує мотиваційно-цільовий, процесуальний, рефлексивний блоки, відображає логічний процес формування їхньої готовності до управлінської діяльності, реалізується поетапно у ході фахової підготовки майбутніх офіцерів.

Удосконалення змісту фахової підготовки курсантів реалізується через традиційні та інноваційні форми і методи пізнавальної, науково-дослідницької і самостійної діяльності. До основних форм організації фахової підготовки майбутніх офіцерів належать лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, самостійна робота, ознайомча практика, стажування. Формування готовності курсантів до управлінської діяльності у процесі фахової підготовки здійснюється через застосування активних методів навчання: аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, вікторини, «мозковий штурм», метод проектів тощо.

На нашу думку, подальшого вивчення потребують проблеми методів і форм професійного розвитку викладачів фахових дисциплін у вищих навчальних закладах системи МВС України з метою формування готовності до управлінської діяльності курсантів; розвитку управлінської культури, управлінської компетентності працюючих фахівців правоохоронної сфери.

Список використаних джерел

- Абрамовских, Н.В., & Казаева, Е.А. (2013). Тьюторство: история и современность. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf>.
- Караван, Ю.В., Саницька, А.О., & Ташак, М.С. (2015). Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. URL: <http://nauka.zinet.info/15/karavan.php>
- Козак, Л.В. (2009). Професійно-орієнтовані форми навчання у підготовці фахівців туризму. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1809/1/L_Kozak_PPTP_1_GI.pdf
- Комунікативний потенціал музею та засоби його реалізації (методична довідка). URL: https://warmuseum.kiev.ua/_ua/projects/method/comm.pdf
- Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.
- Левченко, О.О. (2007). Формування фасилітативної компетентності студентів-психологів за умов впровадження інтерактивних технологій професійної підготовки. В В.Д. Будько, О.М. Пехота (Ред.). *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Миколаїв: МДУ.
- Левченко, О.О. (2008). Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу до педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка*, 39, 23–28. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Платонов, В.Я. (1991). Деловые игры: разработка, организация, просвещение. М.: Профиздат.
- Поясок, Т. (2000). Нестандартні та нетрадиційні групові форми навчання у вузі. *Проблеми педагогічних технологій*, 3, 159–164.
- Радул, В.В. (Ред.). (2015). Соціолого-педагогічний словник. Харків: Мачулін.

Тюріна, В.О., & Кулик, Н.А. (2005). Тренінг як метод підготовки курсантів до профілактики міжособистісних конфліктів. *Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності*. Харків: Стиль ІЗДАТ. 228–234.

References (translated and transliterated)

- Abramovskih, N.V., & Kazaeva, E.A. (2013). T'yutorstvo: istoriya i sovremennost' [Tutoring: history and modernity]. URL: <http://shgi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf> [in Russian].
- Karavan, Ju.V., Sanycjka, A.O., & Tashak, M.S. (2015). Netradycijni formy lekciij u vyshnij shkoli [Unconventional forms of lectures in high school]. URL: <http://nauka.zinet.info/15/karavan.php> [in Ukrainian].
- Kozak, L.V. (2009). Profesijno-orijentovani formy navchannja u pidghotovci fakhivciv turizmu [Forms of training in the training of tourism professionals, focused on the profession]. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1809/1/L_Kozak_PPTP_1_GI.pdf [in Ukrainian].
- Komunikatyvnyj potencial muzeju ta zasoby jogho realizaciji (metodychna dovidka) [Communicative potential of the museum and means of its realization (methodical reference)]. URL: https://warmuseum.kiev.ua/_ua/projects/method/comm.pdf [in Ukrainian].
- Kremenj, V.Gh. (Red.). (2008). Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education]. Kyjiv: Jurinkom Inter [in Ukrainian].
- Levchenko, O.O. (2007). Formuvannja fasylytatyvnoji kompetentnosti studentiv-psykhologhiv za umov vprovadzhennja interaktyvnykh tekhnologhij profesijnoji pidghotovky [Formation of facilitative competence of students-psychologists under the conditions of introduction of interactive technologies of professional training]. V V.D. Budjko, O.M. Pjehoty (Red.). *Naukovyj visnyk Mykolajivsjkogho derzhavnogho universytetu – Scientific Bulletin of the State Nikolaev University*. Mykolajiv: MDU [in Ukrainian].
- Levchenko, O.O. (2008). Fasylytatyvna dijajlnistj pedagogha v konteksti subjektnogho pidkhodu do pedagoghichnoji dijajlnosti [Facilitatory activity of a teacher in the context of a subject-subject approach to pedagogical activity]. *Visnyk Zhytomyrsjkogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu im. I. Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 39, 23–28. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Platonov, V.Ja. (1991). Delovye igry: razrabotka, organizacija, prosveshhenie [Business games: development, organization, education]. Moskva: Profizdat [in Russian].
- Pojasok, T. (2000). Nestandartni ta netradycijni hrupovi formy navchannja u vuzi. [Non-standard and non-traditional group forms of higher education]. *Problemy pedagoghichnykh tekhnologhij – Problems of pedagogical technologies*, 3, 159-164 [in Ukrainian].
- Radul, V.V. (Red.). (2015). Sociologho-pedagoghichnyj slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary]. Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
- Tjurina, V.O., & Kulyk, N.A. (2005). Treningh jak metod pidghotovky kursantiv do profilaktyky mizhosobystisnykh konfliktiv [Training as a method of preparing cadets for the prevention of interpersonal conflicts]. Kharkiv: Stylj IZDAT, 228–234 [in Ukrainian].

УДК 378.14

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.153-159](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.153-159)

Туманова Юлія Володимирівна
– викладач ЗВО ВСП «Класичний фаховий коледж Сумського державного університету», аспірантка факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка

Tumanova Yuliia – Teacher of the Classical Professional College of Sumy State University, Graduate Student of the Faculty of Technological and Vocational Education of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3454-4826>
E-mail: tumanovakon1304@gmail.com

ІННОВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ГАЛУЗІ ТЕХНІЧНИХ НАУК (НА ПРИКЛАДІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ)

Анотація. Автором оглядової статті зазначено, що провідними тенденціями розвитку в сучасному світі стали інформатизація суспільства та комп'ютеризація всіх галузей людської діяльності. Доведено, що найважливіша роль у соціальному розвитку сучасного суспільства належить інформації. Технологічний прогрес передбачає використання електронної інформації на всіх етапах підготовки фахівців різного рівня, зокрема і майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук.

Обґрунтовано доцільність підготовки висококваліфікованих фахівців, які володіють інформаційною культурою. Підкреслено, що оволодіння знаннями та вміннями використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання стало важливим чинником професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук. Зазначено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій уможливорює формування таких якостей, як: культура пошуку нової інформації й обмін нею, уміння опрацювати великі масиви інформації з використанням інформаційних технологій, вести пошук в мережі Інтернет, здатність розуміти важливість толерантності професійного спілкування, вміння обмінюватись досвідом у сучасних інформаційних системах. Актуальність набуття цих якостей зумовлює необхідність формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Наголошено, що у сучасному світі інформаційні технології стали невід'ємною частиною світового економічного та суспільного розвитку людства. У цих реаліях революційних змін вимагає й система навчання. Використання ІКТ у сучасному освітньому середовищі набуло особливої актуальності, адже нині якісне викладання дисциплін не може відбуватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні технології та Інтернет. Вони дають змогу викладачеві набагато краще подати матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання

здобувачів вищої освіти та підвищити їхній інтерес до навчання. Зазначено, що викладач має змогу отримувати найновішу інформацію, активно спілкуватися зі здобувачами вищої освіти та їхніми батьками, колегами та ін. Завдяки цьому підвищується авторитет викладача як носія культури, знань тощо.

Ключові слова: інформація; інформаційна культура; інформатизація суспільства; інформаційно-комунікаційні технології; Інтернет; молодший бакалавр.

Tumanova Yuliia

INNOVATIONS IN FORMING INFORMATION CULTURE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN THE FIELD OF TECHNICAL SCIENCES ON THE EXAMPLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract. *The computerization of society and all branches of human activity has become a leading trend in development of the modern world. Information plays a crucial role in the social development of modern societies. Technological progress requires the use of electronic information in all stages of training at various levels, including future junior bachelors in the field of technical sciences.*

There is now a greater need for highly qualified professionals with an information culture. The acquisition of knowledge and skills in the use of information and communication technologies in education has thus become an important factor in the training of future junior bachelors in the field of technical sciences.

Information and communication technologies build such qualities as: a culture of searching and sharing new information, the ability to process large amounts of information using information technologies, Internet search, the ability to understand the importance of tolerance in professional communication, ability to share experiences in modern information systems.

In today's world, information technology has become an integral part of the world's economic and social development. In these realities, the system of education also requires revolutionary change. The topicality of this issue is claimed to be found in today's educational environment, since quality teaching of subjects cannot take place without the use of the means and possibilities provided by computer technology and the Internet. They allow the teacher to present the material much better, make it more interesting, quickly test the knowledge of the applicants of education and increase their interest in studying. The teacher has the opportunity to receive up-to-date information and to communicate actively with colleagues, applicants of education and their parents. This raises the profile of the teacher, and he or she can really be the bearer of culture, knowledge, all things advanced.

Key words: *information; information culture; information society; information and communication technology; Internet; Junior bachelor.*

Постановка проблеми, її актуальність. Застарілі методи та засоби навчання, що не відповідають сучасним вимогам і відстають від стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, актуалізують нагальність використання викладачами закладів вищої освіти інноваційних методів навчання та впровадження цих технологій в освітньому процесі. Слід

значити, що порушена проблема гостро постає у контексті формування професійних умінь і навичок, оскільки для ефективнішого їх засвоєння, освітній процес вимагає використання великої кількості наочних матеріалів та інтерактивних засобів, які в свою чергу позитивно сприяють досягненню навчальної мети (Гуревич, 2012).

Таким чином, ми можемо висунути гіпотезу, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук є ефективним засобом досягнення освітньої мети.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень свідчить про те, що проблемі використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій приділяється досить значна увага. Питанню використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій присвячені роботи Р. Гуревича, М. Кадемїї, С. Гулько, М. Жалдака, Ю. Машбиця, Н. Морзе, Е. Полат, І. Роберт, Ю. Триуса, С. Христочевського та ін. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на зміст і методи навчання досліджували Н. Апатова, В. Клочко (Плахотнюк, 2009).

Підкреслимо, що суттєвий науковий потенціал накопичено в галузі методики використання комп'ютерів в освітньому процесі, що досліджували Н. Балик, Р. Вільямс, О. Гокунь, В. Каймін, К. Маклін, Н. Морзе, Ю. Рамський (Плахотнюк, 2009).

Проте аналіз праць науковців свідчить, що дослідження даного питання в сучасній теорії та практиці виявило існуючі суперечності в невідповідності між достатньо розвиненими вміннями та навичками роботи із засобами інформаційно-комунікаційних технологій здобувачів вищої освіти та недостатнім рівнем сформованості вміння критично аналізувати інформацію, опрацьовувати її, створювати інформаційні продукти, обмінюватись інформацією та етично спілкуватись з усіма учасниками освітнього процесу (Олійник, 2020).

Мета статті – порівняння позитивних і негативних аспектів використання інформаційно-комунікаційних засобів та їх вплив на культуру сучасного здобувача вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність методів і засобів, пов'язаних зі створенням, збиранням, збереженням, опрацюванням, передачею й поданням інформації, що розширює знання та спілкування людей і розвиває їх можливості. До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать: інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо), електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання), телеконференції (Степанов, 2010).

Як відомо, ІКТ відіграють важливу роль в освітньому процесі Реалії сьогодення свідчать про те, що їх застосування, зокрема:

- забезпечує інтеграційні процеси пізнання;

- сприяє розвитку інформаційної культури особистості;
- підвищує рівень активності здобувачів вищої освіти;
- розвиває здібності альтернативного та креативного мислення;
- розвиває вміння розробляти стратегії пошуку вирішення практичних завдань;
- дозволяє прогнозувати результати реалізації прийнятих рішень на основі моделювання об'єктів, явищ, процесів, що вивчаються, та їхніх взаємозв'язків (Блистів, 2015).

ІКТ дають змогу інтегративно підходити до навчання, – це може ще більше розширити межі взаємодії між дисциплінами певного курсу. З використанням ІКТ реалізується творчий та інтелектуальний потенціал учасників освітнього процесу, їх залучення до сучасних методів отримання і переробки інформації. Застосування мультимедіа на заняттях сприяє збагаченню здобувачів вищої освіти, активізує канали студентського сприйняття, а, отже, сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Під час використання мультимедійних технологій етап мотивації збільшується й має пізнавальне навантаження. Це дуже важливо, оскільки без інтересу до поповнення знань, без активізації уяви та емоцій відсутня творча діяльність здобувача вищої освіти, не формується активно його інформаційна культура (Блистів, 2015).

Поява Інтернету, глобальної комп'ютерної мережі з її практично необмеженими можливостями збирання, збереження, передавання інформації індивідуально кожному користувачеві є прикладом успішної реалізації ІКТ. Інтернет швидко знайшов застосування в системі освіти, показавши величезні можливості для її розвитку. Наразі відбувається накопичення досвіду, пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання ІКТ у різних освітніх процесах. Втім не можна зосереджувати увагу лише на позитивному впливі ІКТ. Слід звернути увагу на деякі важливі моменти з погляду на їх неоднозначний вплив і, відповідно, значення. Розглянемо деякі соціокультурні аспекти інформатизації освіти та їх вплив на культуру сучасного здобувача вищої освіти (Блистів, 2015).

Індивідуалізація процесу навчання здобувачів вищої освіти. З використанням ІКТ відбувається індивідуалізація процесу навчання, а саме: підвищується рівень активності здобувача вищої освіти, розвивається мислення, формуються вміння виконувати навчальні та практичні завдання. Таким чином, важливо в процесі навчання допомогти майбутньому фахівцеві побудувати свою індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням власних здібностей. Але незважаючи на це, індивідуалізація навчання може призвести й до негативних наслідків. Індивідуалізація може ще більше посилити розшарування всередині групи здобувачів вищої освіти на слабких і сильних. Ще одним істотним недоліком може бути «згортання» соціальних контактів, скорочення практики соціальної взаємодії і комунікації (Блистів, 2015).

Створення нових форм взаємодії в процесі навчання. Використання ІКТ дає можливість збільшити кількість видів і форм організації діяльності здобувачів вищої освіти на заняттях і вдома (видача та виконання індивідуальних і групових завдань, проєктних рішень тощо).

Водночас спостерігається зрушення щодо ролі викладача на заняттях, зниження його авторитету, виховного впливу на студентів (Блистів, 2015).

Вплив інформатизації на сучасну мову. З використанням ІКТ зводиться до мінімуму живе спілкування викладачів і здобувачів вищої освіти, здобувачів освіти між собою. Спілкування відбувається у вигляді «діалогу з комп'ютером». Це призводить до того, що здобувачі освіти не отримують достатньої практики спілкування, формулювання думки, змінюється стиль формулювань і письмового викладу, з'являється сленг, мова спрощується (Блистів, 2015).

Вплив інформатизації на цінності та культурні інтереси сучасних здобувачів вищої освіти. В інформаційному суспільстві легко задовольнити будь-які інформаційні потреби людини. Коли йдеться про моральні цінності та культурні інтереси сучасних здобувачів вищої освіти, вплив інформатизації може призвести до негативних результатів, таких, як: зниження значущості традиційних культурних цінностей (книги, живопис, класична музика, театр), нав'язування масової культури, поява субкультур тощо (Блистів, 2015).

Проблема відбору й фільтрації матеріалу. Свобода в пошуку й використанні інформації може призвести до певних негативних наслідків. При цьому здобувачі вищої освіти часто не здатні правильно використовувати інформацію. Часто нелінійна структура інформації зумовлює «спокусу» йти за пропонованими посиланнями. Невміле використання таких ресурсів відволікає від основної мети (Блистів, 2015).

Проблема переходу до самостійних дій. Найскладніше перейти від роботи з інформаційними технологіями до самостійних професійних дій. Доволі часто використання засобів інформатизації освіти позбавляє здобувачів вищої освіти можливості самостійного проведення дослідів, а це негативно позначається на результатах навчання (Блистів, 2015).

Підміна знань комп'ютерною програмою. Сьогодні поступово відбувається заміна знань навичками з пошуку та отримання необхідної інформації за допомогою комп'ютерних програм. Це, безперечно, істотно спрощує процес навчання здобувача вищої освіти, проте, з іншого боку, означає для здобувача освіти зниження цінності володіння знаннями (Блистів, 2015).

Порушення права інтелектуальної власності. У процесі навчання здобувач вищої освіти отримує доступ до колосальних об'ємів інформації. Копіюючи різні інформаційні продукти (програми, конспекти лекцій, методичні вказівки та рекомендації, підручники в електронному вигляді тощо), здобувачі вищої освіти не замислюються над тим, що в багатьох випадках їх копіювання і використання є прямим порушенням права інтелектуальної власності (Блистів, 2015).

Водночас для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій під час формування інформаційної культури майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, розробляючи освітні програми, мають враховувати потребу у формуванні здатності здобувачів вищої освіти до (Олійник, 2020):

- використання програм-браузерів для вирішення практичних завдань: пошуку інформації (пошукові сервери);
- пошук та опрацювання інформації (текстові, графічні, звукові тощо програмиредактори, а також програми-перекладачі, програми-архіватори тощо), поширення та обміну інформацією за допомогою мережевих програм (електронна пошта, соціальні мережі, засоби YouTube та ін.);
- створення мережевих освітніх та інформаційних ресурсів (сайти, блоги, тестові онлайн редактори, мережеві інтерактивні дошки, сторінки та групи в соціальних мережах);
- навчання спільної діяльності (хмарні технології);
- відпрацювання навичок форматування, редагування, зберігання, передачі, знищення файлів різних форматів (мультимедійних, текстових, графічних, табличних форматів);
- знання основних алгоритмічних структур та їхніх властивостей, основ програмування, види, можливості, основні прийоми роботи в інформаційному середовищі тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Враховуючи всі позитивні та негативні моменти використання інформаційно-комунікаційних засобів слід зазначити, що вони є ефективними за умови поєднання з традиційними методами. Отже, можна виокремити переваги використання ІКТ як інноваційного метода формування ІК майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук (Гуревич, 2012): індивідуалізації навчання: кожен обирає і працює в режимі, який його задовольняє; об'єктивність контролю; формування вмінь та навичок для здійснення творчої діяльності; виховання інформаційної культури; доступ здобувачів вищої освіти до банків інформації, можливість оперативно отримувати необхідну інформацію; зростання обсягу виконаних завдань на лекційних та практичних заняттях; розширення інформаційних потоків при використанні глобальної комп'ютерної мережі Internet тощо.

Перспективним напрямом досліджень вважаємо необхідність упровадження в освітній процес у закладах вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх молодших бакалаврів галузі технічних наук, нових дисциплін, курсів за вибором тощо, мета, завдання і зміст яких будуть спрямовані на формування інформаційної культури майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

- Блиств, О.М. (2015). Взаємозв'язок інформаційної культури та якості навчального процесу. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Проблеми економіки та управління, 815, 15–21.
- Гуревич, Р.С. (2012). Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. / за ред. Гуревича Р.С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 348.
- Олійник, В.В. (2020). Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційні технології і засоби навчання, 75, 1, 212–224.
- Плахотнюк, Г. (2009). Інформаційно-комунікаційні технології навчання як засіб формування інформаційної культури педагога. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми,

- перспективи : зб. наук. пр. Ч. 2 / за ред. М. М. Козяра та Н.Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 218–222.
- Степанов, В.Ю. (2010). Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті. Вісник Харківської державної академії культури, 30, 173–179.

References (translated and transliterated)

- Blystiv, O.M. (2015). Vzaiemozviazok informatsiinoi kultury ta yakosti navchalnoho protsesu [Interconnection of information culture and quality of the educational process]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika»*. Seriya: Problemy ekonomiky ta upravlinnia, 815, 15–21 [in Ukrainian].
- Hurevych, R.S. (2012). Informatsiini tekhnologii navchennia: innovatsiinyi pidkhid: Navchalnyi posibnyk [Information technology teaching: innovative approach]. Vinnytsia : TOV firma «Planer», 348 [in Ukrainian].
- Oliinyk, V.V. (2020). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii [Formation of information culture of future elementary school teachers by means of information and communication technologies]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and means of training*, 75, 1. 212–224 [in Ukrainian].
- Plakhotnyuk, H. (2009). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii yak zasib formuvannia informatsiinoi kultury pedahoha [Information and communication technologies of teaching as a means of forming an educational culture of a teacher]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v suchasniї osviti: dosvid, problemy, perspektyvy : zb. nauk. pr. Ch. 2 : Lviv : LDU BZhD, 218–222* [in Ukrainian].
- Stepanov, V.Yu. (2010). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v suchasniї osviti [Information and communication technologies in modern education]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*, 30, 173–179 [in Ukrainian].

УДК 159.9:316.6.

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.159-168](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.159-168)

Франц Малгожата – кандидат гуманітарних наук, доцент кафедри педагогіки Інституту соціальних наук Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в м. Лодзі, Республіка Польща

Frants Malgozhata – Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Profesor at the Pedagogy Department of the Social Sciences Institute of the College of Business and Health Sciences, Lodz, Poland

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0923-4538>
E-mail: malgorzatafranc@gmail.com

ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ W ZESPOLE PRACOWNICZYM

Анотація. У статті зазначено, що міжособистісні взаємостосунки залежать від: лінгвістичної компетентності (біологічно зумовленої),

комунікативної компетентності (соціокультурно зумовленої), знання принципів ефективного міжособистісного спілкування та особистісних навичок міжособистісного спілкування. Як виявляється, потенціал лінгвістичних знань, знання правил спілкування та ефективність їх застосування необхідні, але недостатні. Навички міжособистісного спілкування стають тим елементом, який забезпечує досягнення кращого рівня співпраці.

Наголошено, що міжособистісні взаємовідносини в групі/колективі також обумовлені: інтелектуальною та емоційною взаємодією членів колективу, груповими нормами, визначеною спільною метою, соціальною структурою колективу (соціальними ролями), відчуттям своєрідності колективу стосовно інших груп. Ефективність діяльності співробітників значною мірою залежить від міжособистісних взаємовідносин у робочому колективі. Налагодження цих взаємостосунків та їх покращення можливе завдяки авторському семінару-практикуму «Міжособистісні взаємостосунки в колективі співробітників».

У статті описано авторський семінар-практикум, що дозволяє налагодити міжособистісні взаємостосунки в робочому колективі. Обурнтовано пізнавальну ціль щодо опису авторського семінару-практикуму та аналізу його складових; практичне призначення у плані налагодження міжособистісних взаємостосунків, що склалися в робочому колективі, аналіз труднощів у їх встановленні та підтриманні; заходи, спрямовані на усунення або мінімізацію некоректних міжособистісних взаємостосунків, коли це необхідно для блага колективу та його ефективності; рекомендації керівнику робочого колективу щодо застосування авторського семінару-практикуму.

Ключові слова: міжособистісне спілкування; міжособистісні взаємостосунки; робочий колектив; стилі спілкування в організації; авторський семінар-практикум.

Frants Malgozhata

INTERPERSONAL RELATIONS IN THE EMPLOYEE TEAM

Abstract. *Interpersonal relationships depend on: linguistic competence (biologically determined), communicative competence (socioculturally determined), knowledge of the principles of effective interpersonal communication and personal skills of interpersonal communication. As it turns out, the potential of linguistic knowledge, knowledge of the rules of communication and the effectiveness of their application are necessary, but insufficient. Interpersonal skills become the element that ensures the achievement of a better level of cooperation.*

Interpersonal relationships in the group/team are also due to: intellectual and emotional interaction of team members, group norms, a common goal, social structure of the team (social roles), a sense of originality of the team in relation to other groups. The effectiveness of the activities carried out by the team depends largely on the interpersonal relationships in the work team. Establishing these relationships and improving them is possible through the author's training «Interpersonal relationships in the team».

The article presents the theoretical purpose of the author's training, which allows establishing interpersonal relationships in the work team; cognitive purpose in terms of describing the author's training and analysis of its components; practical

purpose in terms of establishing interpersonal relationships that have developed in the work team, analysis of difficulties in establishing and maintaining proper interpersonal relationships, measures aimed at eliminating or minimizing incorrect interpersonal relationships, when it is necessary for the benefit of the team and its effectiveness; recommendations to the head of the working team on the application of author's workshop.

Key words: *interpersonal communication; interpersonal relations; working team; communication styles in the organization; workshop.*

Wprowadzenie. Relacje interpersonalne zależne są od: kompetencji językowej (uwarunkowanej biologicznie), kompetencji komunikacyjnej (w dużej mierze warunkowanej społeczno-kulturowo), na ich podstawie zbudowanej naszej wiedzy językowej, znajomości zasad skutecznej komunikacji interpersonalnej oraz osobistych umiejętności komunikacji interpersonalnej.

Relacje interpersonalne w grupie – zespole pracowniczym warunkowane są nadto: interakcją intelektualną i emocjonalną członków zespołu, normami grupowymi, określonym celem wspólnym, strukturą społeczną zespołu (rolami społecznymi), poczuciem odrębności zespołu w stosunku do innych grup.

Od relacji interpersonalnych w zespole pracowniczym zależy w znacznej mierze skuteczność działań realizowanych przez zespół. Ustalenie tych relacji oraz ewentualna ich poprawa możliwa jest dzięki warsztatowi: *Relacje interpersonalne w zespole pracowniczym.*

Analiza ostatnich publikacji. Komunikacja – porozumiewanie się jako relacja pomiędzy jednostkami osadza się na percepcji. W tym samym czasie, gdy przekazywana jest informacja, odbywa się oddziaływanie wzajemne nadawcy i odbiorcy komunikatu oraz wytwarza się efekt zwrotny (feed back, czyli sprzężenie zwrotne) (Sillamy, 1995, s. 125).

Na istotny element aktu komunikacyjnego zwraca uwagę Z. Nęcka (1992). Komunikowanie interpersonalne, będąc wymianą werbalnych, wokalnych lub niewerbalnych sygnałów w określonej sytuacji, podejmowane jest dla osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania. Ten «akcent zadaniowy» nie wyklucza jednak, iż mogą istnieć inne intencje komunikowania się jak na przykład osiągnięcie przeżyć emocjonalnych podczas zwierzenia się czy podtrzymanie kontaktów społecznych podczas konwencjonalnej pogawędki. Niemniej «osiągnięcie lepszego poziomu współdziałania» (tamże, s. 71) podkreśla sens i użyteczność podejmowanych interakcji komunikacyjnych.

Podniesienie poziomu efektywności komunikacji zależne jest od stosowania zasad: rzeczywistości i kooperacji. Zasada rzeczywistości odnosi się do treści wypowiedzi. Wskazuje też na pośredniość aktu mowy lub metaforyczność danej wypowiedzi» (Kurcz, 2000, s. 254). Zasada kooperacji odnosi się do partnerów interakcji komunikacyjnej i wymaga od nich pewnego wysiłku.

Umiejętności komunikacji interpersonalnej stają się tym elementem, który zapewnia «osiągnięcie lepszego poziomu współdziałania» (Nęcka, 1992, s. 71). Zawieranie nowych przyjaźni, poczucie spełnienia w związku z innymi, pogłębienie istniejących związków, kontaktowanie się z innymi, prowadzenie

wspólnych działań – bycie z ludźmi – wyznaczone jest przez poziom umiejętności interpersonalnych.

Istnieje prawdopodobnie znaczna ilość indeksów umiejętności komunikacji interpersonalnej. Za D. W. Johnsonem (1992) można je uporządkować w cztery zakresy umiejętności, tj. umiejętności wzajemnego poznania i zaufania, umiejętności dokładnego i jednoznacznego wzajemnego zrozumienia, umiejętności wpływania na siebie nawzajem i pomocy oraz umiejętności konstruktywnego rozwiązywania wspólnych problemów i konfliktów.

Komunikacji językowej w dużej mierze towarzyszy pozawerbalna, pełniąc w stosunku do werbalnej niezmiernie użyteczne funkcje. Przede wszystkim, akty komunikacji niewerbalnej służą przekazywaniu znaczeń; odgrywają więc tą samą rolę, co wypowiedź. «Są to wyuczone i znane w danym środowisku ruchome znaki stosowane najczęściej tam, gdzie niemożliwe jest posługiwanie się językiem, lub wtedy, gdy chcemy zwiększyć siłę ekspresji komunikatu» (Jamrożek, Sobczak, 2000, s. 29).

Niezmiernie ważną umiejętnością dla skutecznej i satysfakcjonującej komunikacji jest umiejętność aktywnego słuchania. «Aktywne słuchanie – to okazywanie rozmówcy akceptacji, szacunku, serdeczności i ciepła, to powstrzymywanie się od wypowiadania własnych sądów i dobrych rad. Pomaga ono osobie, która mówi, dokładniej uzmysłowić sobie, na czym polega problem. Umiejętność aktywnego słuchania wymaga zainteresowania rozmówcą, a także podążania za tokiem jego wyводу» (tamże, s. 37).

Współczesne badania naukowe potwierdzają, iż ludzie cenią sobie możliwość kontaktu z innymi, preferując takie sytuacje, w których możliwa jest współpraca (Lukianova, Androshchuk, Banit, 2019; Reich, Hershcovis, 2011).

Więc **celem artykułu** jest zaprezentowanie warsztatu «Relacje interpersonalne w zespole pracowniczym» i sposoby jego analizy.

Prezentacja podstawowych materiałów. Człowiek jest istotą społeczną – koniecznym dla jego prawidłowego rozwoju jest kontakt z innymi ludźmi. To oni stanowią dla niego bezpośrednie zaplecze: większość czynności, które człowiek podejmuje, odbywa się w określonej sytuacji społecznej, w kontekście innych ludzi. W warunkach współpracy, gdy jednostka nagradzana jest za sukces grupowy, procesy komunikowania stają się bardzo efektywne, co z kolei wpływa korzystnie na wytwarzanie pomysłów rozwiązań stawianych problemów i wywieranie wzajemnego wpływu intelektualnego, praca grupowa wpływa na tworzenie się mocnych więzi interpersonalnych między członkami grupy, dzięki czemu członkowie grupy stają się otwarci wobec siebie, darzą się zaufaniem, sympatią, gotowi są wspierać siebie nawzajem. Ponadto, wspólna praca, wspólne tworzenie podnosi motywację ukończenia zadania (Arends, 1994, s. 327-328).

Grupy są złożonym zjawiskiem społecznym, nie każda zbiorowość będzie stanowiła grupę – muszą wystąpić pewne czynniki, by daną garstkę ludzi nazwać grupą. Tak więc «grupą są dwie lub więcej osób, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja, które posiadają ustalone wspólne normy, mają wspólny cel, tworzą rozwiniętą strukturę grupową i mają poczucie odrębności swojej grupy w stosunku do innych grup» (Mika, 1981, s. 335).

Przedstawiona definicja grupy, na gruncie socjologii i psychologii

społecznej, odnosi się do tzw. małych grup, które w życiu codziennym społecznym przybierają nazwy: zespołów, drużyn, ekip, załóg, oddziałów. Uczestnictwo w takich grupach jest podstawą życia społecznego ludzi i środkiem osiągania celów indywidualnych i zbiorowych.

Jednostki tworzą małą grupę (zespół, drużynę itp.), gdy połączy je bezpośrednia interakcja i gdy znajdzie możliwość jej utrzymania pomiędzy uczestnikami. «Wprawdzie ostatnio – dzięki rozwojowi Internetu i innych elektronicznych środków łączności – powstają międzynarodowe zespoły naukowe albo inne grupy zadaniowe, które mają wszelkie definicyjne cechy małych grup, poza bezpośrednią interakcją, bowiem ich członkowie twarzą w twarz widują się rzadko (niektórzy nigdy). Wciąż jednak złożoność intelektualnych i emocjonalnych interakcji bezpośrednich zachęca do traktowania grup opartych na takich kontaktach jako szczególnie zjawiska społecznego. Dalszy rozwój możliwości kontaktów w cyberprzestrzeni może upodobnić je do interakcji bezpośrednich. Już teraz w Internecie przyjęły się sposoby niewerbalnego wyrażania emocji wykorzystujące pewne znaki z klawiatury komputerowej (...)» (Szmagański, 1998, s. 15).

Równie ważnym czynnikiem grupotwórczym (jak bezpośrednia interakcja) są normy grupowe. Normy grupowe wyznaczają zachowania członków grupy w określonych zakresach sytuacji, a wyznaczone są one – podobnie jak normy społeczne – przez wartości, którymi ludzie się kierują. Normy grupowe mogą być wniesione do grupy przez jej członków lub kształtować się w wyniku interakcji członków grupy. Mogą również być narzucone, zwłaszcza wtedy, gdy grupa należy do większej organizacji. «W każdej grupie podtrzymywane są zachowania sprzyjające jej istnieniu, a eliminowane zachowania destrukcyjne. Przystawianie wspólnych norm jest konieczne dla utrzymania grupy i zapewniane różnymi sposobami. Najprostszy to uświadamianie wstępującym do grupy obowiązujących w niej norm» (tamże, s. 18). Nie zawsze i nie wszystkie normy są jednak skodyfikowane. Niektóre zachowania przyjęte przez grupę i uznane za normę przyjęte są przez nowych członków przez naśladownictwo.

«Od zakresu i szczegółowości norm zależy stopień konformizmu grupowego, czyli podporządkowania członków grupie. Rozumiejąc konieczność przestrzegania stabilnych norm jako warunku istnienia grupy, trzeba zwrócić uwagę na skrajną konsekwencję stabilności, jaką jest stagnacja. Silne podporządkowanie członków grupie i jej stagnacja zagraża trwałości takiej grupy, zwłaszcza w zmiennym otoczeniu, bowiem nie potrafi ona reagować na zmiany. Podkreślić trzeba, że osoby ze zdolnościami do myślenia twórczego i abstrakcyjnego, uważające się za kompetentne w danej dziedzinie są mniej podatne na oddziaływanie konformizujące ze strony grupy. Stąd wniosek, że trudno utrzymać istnienie grupy składającej się tylko z takich osób, ale osoby takie znajdujące się w grupie wśród innych zwiększają jej szanse na trwanie i rozwój» (tamże, s. 18).

Czynnikiem, który znacząco wpływa na powstanie i trwanie grupy jest wspólny cel, wymagający wspólnego działania. «Taki wspólny cel grupy może pojawić się jako: możliwość osiągnięcia indywidualnych celów pewnych osób,

cel podzielany przez jakiś zbiór osób, cel narzucony pewnym osobom.

Na czym więc polega wspólnota celu grupowego w tak różnych rodzajach sytuacji? Powstaje ona z konieczności współdziałania grupowego umożliwiającego lub choćby tylko ułatwiającego osiągnięcie danego celu. Inaczej mówiąc, działanie grupowe staje się uzasadnione ze społecznego i indywidualnego punktu widzenia, jeśli lepiej służy zrealizowaniu określonego celu» (tamże, s. 18-19).

Cel jest elementem, który wyzwala zaangażowanie, ułatwia komunikację, zwiększa zaufanie i emocjonalne związki między członkami grupy. «Dlatego też, im lepiej grupa jest poinformowana o celu działania i im lepiej są określone sposoby jego osiągnięcia, tym: chętniej każdy pracujący w grupie wykonuje przydzielone zadanie, mniej uczuć wrogich pojawia się w toku pracy, większa jest więź zadaniowa pomiędzy członkami grupy, mniej napięć emocjonalnych związanych z wykonywaniem zadania» (Jamrożek, Sobczak, 2000, s. 103-104).

Struktura społeczna grupy wyznacza układ pozycji, jakie zajmują członkowie wobec siebie w zakresie władzy – podporządkowania, porozumiewania się i stosunku emocjonalnego. Podstawowym elementem społecznej struktury grupy są role grupowe, które określają zachowania członka grupy wobec jej oczekowań. Role formalne są wyznaczane przez grupę lub narzucone jej z zewnątrz, role nieformalne kształtują się w relacjach pomiędzy członkami grupy.

Struktury porozumiewania się, w języku nauk społecznych zwane strukturami komunikacji, przybierają również postaci formalne i nieformalne. Formalne struktury komunikacji regulują treść przekazywanych informacji, kolejność zabierania głosu, formy zwracania się przywódcy do członków grupy i odwrotnie. «W tych strukturach może nie być miejsca na ujawnianie osobistych poglądów, stanów emocjonalnych, zgłaszanie wątpliwości, spontaniczne reakcje. Nieformalne struktury komunikacji w grupach formalnych służą zaspokojeniu tych potrzeb członków grupy w zakresie otrzymywania i udzielania informacji, których nie może zaspokoić formalna wymiana informacji. Struktury te zwykle tworzą się pomiędzy niektórymi członkami grupy, omijając innych (...).

Struktura emocjonalna, polegająca na układzie sympatii i antypatii pomiędzy członkami grupy, jest z natury nieformalna. Można wprawdzie przyjąć założenie, że «w naszej grupie jest miejsce tylko dla ludzi, którzy się wzajemnie lubią», ale trudniej je urzeczywistnić» (Szmagański, 1998, s. 21-22).

Widocznym elementem struktury społecznej grupy jest jej wymiar przestrzenny. Fizyczna odległość i usytuowanie członków grupy w stosunku do siebie mają wpływ na zachodzące między nimi interakcje.

Wspólne, częstsze niż z innymi ludźmi kontakty społeczne, wspólne, często samodzielnie wypracowane normy, wspólne cele i wspólna struktura społeczna wytwarza wśród członków grupy poczucie odrębności. Poczucie odrębności jest nie tylko silnym czynnikiem grupotwórczym, ale i elementem wyznaczającym poziom atrakcyjności grupy wobec własnych członków i dla innych ludzi nie należących do grupy.

«Z praktycznego punktu widzenia warto zwrócić uwagę na wyróżniane

przez psychologów społecznych dwa źródła atrakcyjności grup dla swoich członków – spoiistość i więzi interpersonalne. Tworzenie się spoiistości ma większe znaczenie w grupach formalnych. Grupy o charakterze nieformalnym stwarzają natomiast większe możliwości rozwoju więzi interpersonalnych» (tamże, s. 23).

Grupa zadaniowa (zespół zadaniowy) jest organizmem powołanym w danej organizacji do wykonania określonego, niepowtarzalnego zadania i: «składa się z pracowników odpowiednich specjalności kierowanych do niej z różnych stałych komórek organizacyjnych, ma podstawowe cechy małej grupy, zostaje wyposażona w środki i uprawnienia potrzebne do wykonania danego zadania, po wykonaniu zadania jest rozwiązywana» (tamże, s. 15).

Warsztat: Relacje interpersonalne w zespole pracowniczym.

Cele: przełamywanie barier konwencji i nawyku, tworzenie atmosfery życzliwości i sympatii, odkrywanie mocnych i słabych stron pracy zespołu, rozpoznawania celów i preferencji poszczególnych członków grupy.

Czas: 40 min.

Materiały: kartka papieru, zeszyt z kolorowymi papierami, nożyczki, klej.

Treść i przebieg ćwiczenia: uczestnicy zostają podzieleni na 5-6 osobowe zespoły; każdy z uczestników obrazuje poszczególnych członków swojego zespołu za pomocą figur geometrycznych, odpowiednio do obrazowanych osób z zespołu dobierając kształt, kolor, wielkość figury geometrycznej i ustawienie jej na płaszczyźnie kartki; następuje prezentacja prac poszczególnych członków zespołu.

Tok warsztatu przewiduje omówienie ćwiczenia i jego analizę w czterech zakresach:

1) *Komentarz każdego autora pracy plastycznej do własnego wytworu:* Dlaczego autor dobrał taki kształt figury geometrycznej dla danego członka zespołu? Jakie cechy, umiejętności danego członka zespołu zdecydowały, że autor pracy plastycznej nadał taki kolor figurze geometrycznej? Jakie argumenty przemawiają za tym, że autor pracy plastycznej określił taką wielkość dla figury geometrycznej? Jakie powody stoją u podstaw umieszczenia danej figury geometrycznej, obrazującej danego członka zespołu w tym właśnie miejscu na płaszczyźnie?

2) *Analiza relacji interpersonalnych każdego autora pracy plastycznej* (przykładowe pytania rozpoczynające dyskusję i ją podtrzymujące): Czy łatwo było nam stworzyć klimat bezpieczeństwa i zaufania? Jak ważny dla wspólnego dzieła jest klimat grupowy? Które z czynników budujących spójność grupy uznaję za ważne i istotne? Czy podczas pracy zespołu odczuwam więzi emocjonalne i intelektualne z członkami grupy, czy może w większym stopniu nastawiony jestem na realizację zadania? Jak z moją gotowością do udzielania wsparcia, pomocy członkom mojej grupy i innym grupom? Czy podczas wykonywania wspólnego zadania traci moja niezależność wewnętrzna? Czy łatwo poddać mi się decyzjom podjętym przez zespół? W jakim stopniu odczuwam odpowiedzialność za przedsięwzięte przez grupę zadanie?

3) *Porównanie prac plastycznych między autorami:* Jak zostały zobrazowane relacje interpersonalne przez autora A, autora B, autora C itd.?

Na czym polegają różnice w zobrazowanych relacjach interpersonalnych przez autora A, autora B, autora C itd.? Czy sztywno trzymam się swoich zasad podczas realizacji wspólnego zadania? Czy moje zasady postępowania utrudniają mi czy ułatwiają pracę w grupie? Czy na podstawie indywidualnych zasad członków grupy można opracować «uniwersalny» system zasad obowiązujący całą grupę?

4) *Określenie stylów komunikowania się członków zespołu pracowniczego według wzoru:*

styl przyjacielski – dobre stosunki i kontakty ze współpracownikami.

Charakterystyka:

- Ceni sobie przyjazną atmosferę i dobre relacje z ludźmi, nie lubi konfliktów.

- Lubi wolno podejmować decyzje.
- Jest dobrym słuchaczem.
- Często jest niezdecydowany, łatwo się zgadza.
- Woli pracować powoli i zgodnie z innymi.
- Ważne jest dla niego bezpieczeństwo.
- Ma duże zdolności uzyskiwania wsparcia.
- Priorytetem są stosunki z ludźmi.
- *Zalety:* skłonny do pomocy, solidny, życzliwy.

Wady: ugodowy, niezdyscyplinowany, konformistyczny.

styl doradczy – dobre stosunki towarzyskie poprzez udzielanie rad i pomocy współpracownikom, zachowanie entuzjazmu.

Charakterystyka:

- Lubi spontaniczne akcje i decyzje.
- Nie lubi być sam.
- Przeskakuje z jednej działalności do drugiej, interesuje się wieloma rzeczami.

- Współpracuje z innymi szybko i nerwowo.
- Jest bardzo ekspresyjny, kieruje się intuicją.
- Interesuje go bardziej aktywność, niż wynik
- Ma dobre umiejętności perswazyjne.
- Lubi komplikacje, przesadza i uogólnia.
- Oczekuje uznania i podporządkowania.
- *Zalety:* optymistyczny i ożywiony, pobudzający innych.

Wady: pobudliwy, niecierpliwy, skłonny do manipulowania.

styl analityczny – duża tolerancja wieloznaczności połączona z racjonalnym sposobem myślenia. Osoby stosujące ten styl dążą do uzyskania jak najpełniejszej informacji o problemie przed podjęciem decyzji starannie rozważając wiele możliwości.

Charakterystyka:

- Interesują go fakty.
- Ostrożnie działa i decyduje kierując się logiką.
- Analizuje wszystkie strony zagadnienia.
- Zadaje wiele pytań o szczegóły.
- Lubi ludzi nastawionych zadaniowo.

- Woli pracować sam, wolno i precyzyjnie.
- Respektuje prawa i reguły.
- Ma dobre umiejętności rozwiązywania problemów.

Zalety: pracowitość, wytrwałość, systematyczność.

Wady: małostkowy, małomówny, sprawia wrażenie oziębłego.

styl wodzowski – dążenie do dominacji z własnymi koncepcjami działania, «usypianie» podwładnych, każdy «głos doradczy» nie ma żadnego znaczenia w podejmowaniu decyzji.

Charakterystyka:

- Zorientowany na cel.
- Lubi wyzwania i nierutynową pracę.
- Lubi kontrolować i kierować innymi.
- Jest opanowany, niezależny, rywalizujący.
- Woli pracować sam, szybko i efektywnie.
- Jest skoncentrowany na efektach.
- Priorytetem są zadania.
- Dobrze czuje się w relacjach formalnych.
- Poszukuje uznania.
- Posiada dobre umiejętności organizacyjne.

Zalety: niezawodny, wszechstronny, produktywny.

Wady: bezkompromisowy, apodyktyczny, wywierający presję.

Podsumowanie. «Znakiem naszego społeczeństwa stała się ruchliwość. (...) Co najmniej kilkakrotnie w życiu wypada nam wchodzić w nowe stosunki z nieznaną dotąd grupą ludzi. Zdolność rozwijania takich związków, w których wyraża się nasza osobowość i w których doświadczamy poczucia radości i pełni, staje się coraz potrzebniejsza. Bez umiejętności nawiązywania i określania stosunków z ludźmi coraz trudniej się obejść» (Johnson, 1992, s. 18). Cała cywilizacja opiera się na ludzkich umiejętnościach współpracy z innymi i prowadzenia wspólnych działań.

Skuteczność działania grupy pracowniczej zależna jest od umiejętności formowania poprawnych relacji interpersonalnych przez członków grupy. Autorski warsztat: *Relacje interpersonalne w zespole pracowniczym* daje liderowi grupy pracowniczej możliwość (1) określenia aktualnie panujących w zespole relacji interpersonalnych, (2) zanalizowania występujących trudności w nawiązaniu, utrzymaniu poprawnych relacji interpersonalnych, (3) zaplanowania działań zmierzających do wyeliminowania lub choćby zminimalizowania niepoprawnych relacji interpersonalnych panujących w zespole pracowniczym.

Bibliografia

- Arends, R. J. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa, WsiP [in Polish].
- Jamrożek, B., Sobczak J. (2000). *Komunikacja interpersonalna*. Poznań: Wydawnictwo eMPi [in Polish].
- Johnson, D. W. (1992). *Podaj dłoń*. Warszawa, IPZiT [in Polish].
- Kurcz, I. (2000). *Język i komunikacja*. (w:) Psychologia, t. 2. (red.) J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 231-274 [in Polish].
- Lukianova, L., Androshchuk, I., Banit, O. (2019). Time Management as a

- Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The new educational review*, 2 (56). 53-65. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. URL: https://tner.polst.pl/dok/volumes/tner_2_2019b.pdf [in English].
- Mika, S. (1981). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN [in Polish].
- Неґска, З. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław: Ossolineum [in Polish].
- Reich, T., Herscovis, S. (2011). Interpersonal relationships at work. In book: *Handbook of industrial and organizational psychology*, 3, 223-248. DOI:10.1037/12171-006 [in English].
- Sillamy, N. (1995). *Słownik psychologii*. Katowice: Książnica [in Polish].
- Szewczuk, W. (1979). (red.) *Słownik psychologiczny*. Warszawa, Wiedza Powszechna [in Polish].
- Szmagalski, J. (1998). *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*. Warszawa: Centrum Animacji Kultury [in Polish].

УДК [37.011.3-051:373(477)]: 316.645[377-043.86]
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.168-176](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.168-176)

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Khomych Lidia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Research at the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1130-4395>
E-mail: ukrlida@ukr.net

ВЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ВЕКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті автором проаналізовано проблему професійного розвитку вчителя нової української школи. Актуальність досліджуваної проблеми визначається концептуальними підходами обґрунтованими у законодавчих документах про освіту, зокрема Концепцією Нової української школи. В умовах її впровадження важливо вдосконалювати підготовку майбутніх вчителів у закладах педагогічної освіти, а також сприяти професійному розвитку працюючого вчителя. Вектори професійного розвитку вчителя НУШ визначені з урахуванням концептуальних засад реформування сучасного освітнього простору та впровадження педагогічних інновацій в освітню діяльність. Вони визначають потреби вчителя НУШ: оволодівати новими функціями які пов'язані зі зміною ролі вчителя; бути фасилітатором, тьютером, коучем в освітній діяльності; бути наставником, який готовий ділитися з учнем власним досвідом; бути новатором, використовувати новітні технології та сучасні практики в навчанні учнів; орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі. Професійний розвиток вчителя, як відомо, здійснюється у системі

формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти. Доведено, що прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, забезпечує розвиток його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності.

Ключові слова: вчитель; професійний розвиток вчителя; Концепція Нової української школи; функції вчителя; освітня діяльність; самоосвіта вчителя.

Khomych Lidiia

TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL: VECTORS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. *In the article the author analyzes the problem of professional development of a teacher of a new Ukrainian school. The relevance of the researched problem is determined by the conceptual approaches substantiated in the legislative documents on education, in particular by the Concept of the New Ukrainian School. In terms of its implementation, it is important to improve the training of future teachers in pedagogical education institutions, as well as to promote the professional development of working teachers. Vectors of professional development of NUS teachers are determined taking into account the conceptual foundations of reforming the modern educational space and the introduction of pedagogical innovations in educational activities. They determine the needs of the NUS teacher: to master new functions that are associated with changing the role of the teacher; to be a facilitator, tutor, coach in educational activities; be a mentor who is willing to share his own experience with the student; be an innovator, use the latest technologies and modern practices in teaching students; navigate in the information educational space. The teacher professional development is known to be carried out in the system of formal, non-formal and informal postgraduate education. It is proved that the desire for self-improvement, self-education are important factors in the professional growth of teachers, ensures the development of his creative abilities, cognitive interests and the formation of creative personality.*

Key words: *teacher; professional development of a teacher; Concept of the New Ukrainian school; functions of a teacher; educational activity; self-education of a teacher.*

Постановка проблеми, її актуальність. У Концепції нової української школи зазначається, що школа потребує вчителя, який зможе стати агентом змін, бути творчим і відповідальним, постійно працювати над собою. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль вчителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютера, модератора в індивідуальній освітній траєкторії розвитку дитини (Концепція нової української школи, 2016).

Міністр освіти і науки України зазначає – «Складовою реформи «Нова українська школа» є підготовка нового вчителя. Учитель Нової української школи – це людина, на якій тримається реформа. Без неї чи нього будь-які зміни будуть неможливими, тому один з головних принципів

Нової української школи – умотивований учитель. Це означає, що наша мета – сприяти його професійному та особистому зростанню, а також підвищувати його соціальний статус» (С. Шарлет, 2021).

Отже, вчитель – візитівка реформи, головний рушій змін. Тому умотивований, готовий до змін власного мислення педагог, що володіє новітніми компетенціями та інструментами – головна мета НУШ. Її ж пріоритет – забезпечити професійне й особисте зростання вчителя, підвищити соціальний статус. Аби вони надихались самі й надихали інших (Вчитель НУШ – людина, яка надихає вчитися, 2020).

За таких умов для освіти і науки важливо відійти від застарілих теорій і авторитарного педагогічного досвіду. У публікаціях щодо освітньої реформи, учитель Нової української школи (НУШ) повинен розвивати дитину і створювати атмосферу, в якій цікаво, в якій дитина хоче навчатися. Зазначається також, що потрібно відірвати вчителя від дошки, а дітей – від підручника, дати їм можливість творити і самостійно вчитися, працювати в групах, розвивати пізнавальний інтерес та заохочувати до навчання, тобто від усього застарілого в учителя має залишитися роль лідера, але такого, який не нав'язує, а організовує і координує весь освітній процес, перевага в якому надається різнобічному розвиткові, формуванню особистості, інноватора та патріота (Черній А, 2018).

Це узгоджується з думкою В. Кременя, що перехід до нової парадигми освіти характеризується зміщенням основного акценту із засвоєння певного обсягу інформації на активізацію мисленнєвої діяльності та розвиток самостійного, критичного і саморефлексивного мислення. У своїх публікаціях і виступах зазначає, що в цьому полягає суть нової філософії освіти. Отже, вища освіта не є сталим процесом здобуття знань, умінь, навичок на все життя, а уособлює формування умінь здобувати знання самостійно. Можна констатувати: в сучасних умовах потрібен вчитель не лише з вищою освітою, а насамперед, фахівець, який творчо мислить, генерує нові ідеї, уміє спілкуватися і працювати в команді, гнучкий і упевнений в собі.

В умовах впровадження Концепції НУШ важливо не тільки вдосконалювати підготовку майбутніх вчителів у закладах передвищої і вищої педагогічної освіти, а й сприяти професійний розвиток працюючого вчителя.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми професійного розвитку вчителя присвячено широкий спектр наукових досліджень. Філософські аспекти неперервної педагогічної освіти представлено в роботах В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Неперервну професійну освіту з урахуванням світових тенденцій, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих висвітлено у працях С. Гончаренка, О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало С. Сисоєвої та ін. Особливості інтеграції вищої і післядипломної освіти України у європейський освітній простір досліджено у працях Н. Авшенюк, М. Лещенко, О. Огієнко, Л. Пуховської та ін. Професійну самоосвіту і самовиховання у наукових дослідженнях О. Коношевського, О. Кучерявого, М. Солдатенка та ін. Професійний розвиток вчителя в умовах нової української школи досліджують Ю. Бурцева, О. Вознюк, О. Дубасенюк,

С. Мірошник, М. Скиба, А. Черній та ін.

Актуальним є твердження І. А. Зязюна, що головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня (Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні, 2011).

Цінним є накопичений європейськими країнами досвід післядипломної освіти вчителів для осмислення і творчого використання українськими педагогами в умовах оновлення системи післядипломної освіти педагогів в Україні. Для професійного розвитку вчителів важлива, зокрема: централізація та децентралізація в управлінні системою педагогічної освіти для диверсифікація типів провайдерів професійного розвитку вчителів за рахунок професійних спілок працівників освіти, центрів з підготовки вчителів, освітніх асоціацій України; реалізація неперервного професійного розвитку вчителів за чітко визначеними стратегіями, етапами та напрямками удосконалення; активізація професійного зростання вчителів з використанням новітніх інформаційних технологій та всесвітньої електронної мережі Інтернет; співпраця між органами освіти, громадськими, освітніми і професійними національними та міжнародними об'єднаннями з метою обміну досвідом, реалізації масштабних проектів та програм, урізноманітнення форм професійного розвитку вчителів із залученням неформальних провайдерів професійного розвитку; мотивація вчителів до активного професійного зростання (Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів, 2017, с. 77-80).

Основні кроки щодо розв'язання проблеми формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття схарактеризовані В. Андрущенко, зокрема він наполягає на потребі визначення та формування єдиної шкали цінностей для підготовки вчителя в країнах Європи, на основі якої і будуть створюватися навчальні плани, програми, підручники й посібники (Андрущенко, 2012). Саме загальнолюдські цінності є основою педагогіки партнерства, мають реалізуватися у змісті професійної підготовки вчителя, а також сприяти гуманній взаємодії в освітньому середовищі.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні напрямів професійного розвитку вчителя НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження Концепції НУШ – це процес, під час якого вчитель переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, критично розвиває знання, уміння, досконале професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, учнівською молоддю й колегами на сучасному етапі свого професійного життя. З цією метою, у Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні запропоновано створити національний портал розвитку педагогічної майстерності вчителя, завдяки якому освітяни мали б вільний доступ до професійних журналів та інших ресурсів (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

Таким чином, проблема професійного розвитку вчителя не є новою, на всіх етапах суспільного розвитку вона актуалізувалась. В Україні питання реформування освіти, зокрема педагогічної, розпочались на початку ХХІ століття. Зокрема, науковцями виокремлено п'ять концептуальних засад, у площині яких професійний розвиток особистості педагога є актуальним та вимагає поглибленого дослідження, серед них: 1. Загальноцивілізаційні, які зумовлюються соціальним замовленням сучасного суспільства на компетентного фахівця; 2. Діяльнісно-особистісні, що передбачають входження людства в еру інформаційного суспільства і докорінну зміну умов навчання і виховання; 3. Системно-наукові й методологічні, що позначається на зміні наукової парадигми пізнання та освоєння світу; 4. Розвивально-професіографічні, що зумовлюються загальнонауковими закономірностями розвитку людини і передбачають неперервне становлення вчителя-професіонала; 5. Парадигмальні, які зумовлюються зазначеною вище докорінною загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя, яке знаменується кризою сучасної системи освіти (Вознюк, 2009).

Науковці професійний розвиток вчителя, як правило, пов'язують із його професійним зростанням та формуванням професіоналізму. В умовах НУШ це потребує: по-перше, усвідомлення вчителем усіх перетворень в освіті; по-друге, систематичного підвищення своєї кваліфікації, розвитку професійного світогляду і педагогічної свідомості; по-третє, удосконалення практичного досвіду і перегляду власних підходів до викладання й педагогічної взаємодії. У дослідженнях зазначається, що вчителів НУШ необхідно знати свої «слабкі» та «сильні» особливості, постійно формувати внутрішній стрижень особистісного зростання як необхідної умови для досягнення професіоналізму. Тому професіоналізм, як психологічне й особистісне утворення, характеризується не лише професійними знаннями, уміннями, навичками та компетентностями, а й мистецтвом постановки, пошуку підходів для виконання професійних завдань (Черній, 2018).

В умовах, коли змінюється освітня стратегія, професійна компетентність учителя набуває надзвичайної актуальності. У Концепції НУШ визначено ключові компетентності для життя, які вчитель має усвідомити, прийняти і відповідно здійснювати педагогічну діяльність. Це актуалізує проблему підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності, як динамічного поєднання знань, умінь і способів педагогічної дії. Саме компетентнісний підхід є одним із важливих концептуальних принципів оновлення теорії і практики педагогічної освіти. Визначені основні компетентності, якими має володіти вчитель ХХІ століття: 1) комунікативна; 2) самоідентичності; 3) справедливості; 4) лідерська; 5) дослідницько-аналітична; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування (Педагогічна Конституція Європи, 2013, с. 116).

На думку І. Зязюна, «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» (Педагогічна майстерність, 1997, с. 112). Професійна компетентність аналізується

багатьма дослідниками як сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток. Отже, це складне системне утворення, що є основою професійної діяльності вчителя, його майстерності і творчості. У вчителя, перш за все мають формуватися компетентності, що визначені Законом України «Про освіту»: комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

У професійному стандарті вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» визначені і обґрунтовані професійні компетентності якими повинен володіти вчитель (Реєстр професійних стандартів, 2021). Основна ідея стандарту – особистісний і професійний вимір діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти. Відповідно визначені функції вчителя НУШ: усвідомлення і дотримання загальнолюдських цінностей життєдіяльності людини; партнерська взаємодія з колегами, учнями, батьками, громадськістю; формування гуманного, комфортного для учня освітнього середовища; планування різних видів діяльності; підтримка навчання та розвитку учня; організація виховної роботи з учнями; методична робота з предмету; оцінювання навчальних досягнень учня; рефлексія та професійний саморозвиток; педагогічні дослідження, узагальнення власного досвіду роботи.

Таким чином, вектори професійного розвитку вчителя НУШ можна визначити враховуючи концептуальними засадами реформування сучасного освітнього простору та впровадження педагогічних інновацій в освітню діяльність. Вчитель – за словами Міністра освіти і науки України – отримав свободу не лише навчати, а й свободу навчатися» (Шкарлет, 2021). Окреслимо найбільш актуальні вектори професійного розвитку вчителя НУШ, що визначають його потреби.

По-перше, оволодівати новими функціями які пов'язані зі зміною ролі вчителя – бути не передавачем знань, а навчати вчитися. Справжній вчитель той, який постійно навчається і у якого хочеться вчитися, наслідувати його. Тобто це наставник, який вміє організувати процес пізнання учнями нового. Вчителю самому має бути цікаво вчитися, тоді він знайде спосіб зацікавити учнів.

По-друге, бути фасилітатором, тьютером, коучем в освітній діяльності, відповідно: забезпечувати ефективну групову комунікацію учнів; сприяти формуванню цілісної особистості учня, розвитку його інтелекту, волі, емоцій, фізичного і духовного стану; допомагати учням досягти поставленої мети. У цьому контексті важливо сформувати в учнів так звані «м'які навички», такі як, вміння долати труднощі, знаходити рішення, ставити цілі та докладати зусилля для їх досягнення, наполегливість, комунікативність тощо.

По-третьє, бути наставником, який готовий ділитися з учнем власним досвідом, вміти вводити його в коло своїх інтересів. В той же час, розуміти учня, говорити з повагою до нього, реалізувати індивідуальну освітню траєкторію його розвитку, що є одним із головних завдань

Концепції НУШ.

По четверте, бути новатором, використовувати новітні технології та сучасні практики в навчанні учнів, уміти створювати розвивальне освітнє середовище.

По-п'яте, орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі, отримувати інформацію та використовувати її відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Беручи до уваги визначені у законодавчих документах основи професійного розвитку вчителя, зазначимо, що він реалізується як у системі формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти (спеціалізованих закладах, закладах вищої педагогічної освіти і наукових установах), так і неперервного професійного саморозвитку. Діяльність установ післядипломної освіти спрямовується на психолого-педагогічну підготовку вчителів до роботи у нових соціально-економічних умовах, впровадження нових педагогічних технологій.

З метою вдосконалення професійного розвитку вчителя НУШ, заклади і установи постійно розширюють спектр пропонованих освітніх програм, зокрема впроваджуються дистанційні курси, спрямовані на формування та розвиток ключових компетентностей учителя НУШ; забезпечують необхідні умови для неперервного професійного розвитку вчителів за чітко визначеними стратегіями.

Професійний саморозвиток вчителя – неперервний процес індивідуального навчання. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Важливе значення для професійного зростання вчителя мають: ознайомлення з досвідом роботи вчителів-новаторів НУШ; здійснення дослідно-експериментальної роботи у процесі своєї освітньої діяльності; вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури, законодавчих актів держави про освіту, виховання та навчання; участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, вебінарів, конференцій, педагогічних читань та інше.

У процесі професійного саморозвитку вчитель має відчувати свободу самовираження. Лише за умов професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання вчителя, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного досвіду. Вчитель, що володіє свободою самовираження, вміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, мають бути осучаснені вектори професійного розвитку вчителів НУШ шляхом насичення його відомостями про сутність трансформаційних процесів у світовій і вітчизняній освіті, про сучасні педагогічні, дидактичні, методичні системи, в основу яких покладено інформаційно-комунікаційні технології. Вчитель НУШ має володіти найвищим рівнем педагогічної майстерності, культурно спілкування, бути глибоко обізнаним з дидактичними можливостями комп'ютерної техніки й ефективно їх використовувати в освітньому процесі. Для ефективного здійснення професійної діяльності і

розвитку педагогічної творчості необхідно постійно вдосконалювати психолого-педагогічну і методичну підготовку вчителя НУШ.

Діяльність закладів післядипломної освіти необхідно спрямувати на розроблення і впровадження нових технологій та заходів щодо вдосконалення професійного розвитку вчителів, з цією метою: необхідно удосконалити освітні програми на основі використання інформаційних технологій; створювати та здійснювати апробацію нового змісту професійного розвитку вчителя НУШ; передбачити у фаховому вдосконаленні вчителів формування готовності до роботи в НУШ та здатності їх до реалізації компетентнісного підходу в освітній діяльності.

Список використаних джерел

- Андрущенко, В. (2012). Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Європейські педагогічні студії. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи : зб. статей / ред. кол. В. Андрущенко (голова). 1–2. Київ : Вид-во КНПУ ім. М. Драгоманова.
- Вознюк, О.В., & Дубасенюк О.А. (2009). Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Вчитель НУШ – людина, яка надихає вчитися. (2021). URL: <http://osvita.ua/school/71971/>
- Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали (2017). [Авшенюк, Н.М., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Сулима, О.В., Постригач, Н.О.]. Київ : ДКС «Центр».
- Концепція нової української школи (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні (2011). НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ.
- Педагогічна Конституція Європи. (2013). Вища освіта України. 3.
- Педагогічна майстерність. (1997). [І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа.
- Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства. (2021). URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail>
- Черній, А. (2018). Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до нової української школи. URL: http://pumo.edu.ua/images/content/nashi_vydanyapislya_dyplom_osvina2_2018.pdf
- Шкарлет, С. (2021). Учитель нової української школи – це людина, на якій тримається реформа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-uchitel-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-ce-lyudina-na-yakij-trimayetsya-reforma>

References (translated and transliterated)

- Andrushchenko, V. (2012). Problema formuvannya novoho vchytelya dlya ob'yednanoi Yevropy XXI stolittya [The problem of forming a new teacher for a united Europe in the 21st century]. *Yevropeys'ki pedahohichni studii*.

- Asotsiatsiya rektoriv pedahohichnykh universytetiv Yevropy – European Pedagogical Studies. Association of Rectors of European Pedagogical Universities: V. Andrushchenko (Eds.). 1-2. Kyiv: KNPU Publishing House. M. Drahomanova [in Ukrainian].*
- Vozniuk, O.V., Dubaseniuk O.A. (2009). Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid : Monohrafiia [Targets of personality development in the education system: an integrative approach]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Vchytel NUSh – liudyna, yaka nadykhaie vchytysia [A NUS teacher is a person who inspires learning]. (2021). URL: <http://osvita.ua/school/71971/> [in Ukrainian].
- Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]. (2017) [Avsheniuk N.M., Diachenko L.M., Kotun K.V., Marusynets M.M., Ohienko O.I., Sulyma O.V., Postryhach N.O.]. Kyiv : DKS «Tsentr» [in Ukrainian].
- Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini [The concept of development of pedagogical education in Ukraine]. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Kontseptualni pidkhody do rozvytku bahatorivnevoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Conceptual approaches to the development of multilevel pedagogical education in Ukraine]. (2011). NPU imeni M.P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
- Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe]. (2013). *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*. 3 [in Ukrainian].
- Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]. (1997). [I.A. Ziaziun, L.V. Karamushchenko, I. F. Kryvonos ta in.]; I.A. Ziaziun (ed.). K. : *Vyshcha shkola – High school* [in Ukrainian].
- Reiestr profesiinykh standartiv Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli i silskoho gospodarstva [Register of professional standards of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture]. (2021). URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail> [in Ukrainian].
- Chernii, A. (2018). Profesiyni rozvytok pedahoha: dosvid, spivpratsia, priorityety na shliakhu do novoi ukrainskoi shkoly [Professional development of a teacher: experience, cooperation, priorities on the way to a new Ukrainian school]. URL: http://mou.edu.ua/images/content/nashi_vydanyapislya_dyplom_osvina2_2018.pdf [in Ukrainian].
- Shkarlet, S. (2021). Uchytel novoi ukrainskoi shkoly – tse liudyna, na yakii trymaietsia reforma [The teacher of the new Ukrainian school is the person on whom the reform rests]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-uchitel-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-ce-lyudyna-na-yakij-trimayetsya-reforma> [in Ukrainian].

УДК 005.336.2

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.177-187](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.177-187)

Шакун Наталія Андріївна – аспірантка Національного університету біоресурсів і природокористування України

Shakun Nataliia – Graduate Student of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4233-168X>
E-mail: tatkashakun@gmail.com

Буцик Ігор Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

Butsyk Ihor – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Pedagogy Department of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3105-2802>
E-mail: i_butsyk@ukr.net

ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В оглядовій статті розглядається проблема визначення змісту та сутності профорієнтаційної компетентності викладача закладу вищої освіти в контексті підготовки його до здійснення профорієнтаційної роботи, передбаченими професійними завданнями щодо залучення абітурієнтів до вступу. Виділено потребу та основні завдання профорієнтаційної діяльності викладача закладу вищої освіти з орієнтирами на професійний стандарт.

У результаті проведеного авторами аналізу наукових праць виокремлено загальні характерні складові профорієнтаційної компетентності, що дозволило її розглядати як інтегровану якість особистості, об'єднану готовністю й здатністю до здійснення цілеспрямованої профорієнтаційної діяльності з майбутніми вступниками на основі попередньо сформованих знань, умінь, навичок, якостей, інтересів і цінностей.

Авторами публікації пропонуються узагальнені результати аналізу наукових поглядів у даному напрямі, на основі чого виокремлено у змісті профорієнтаційної компетентності викладача закладу вищої освіти інтегровані компоненти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний), які характеризуються сформованістю знань, умінь, навичок та якостей особистості, які покладено в основу ефективної профорієнтаційної роботи. У результаті проведеного дослідження авторами уточнено сутність поняття «профорієнтаційна компетентність викладача закладу вищої освіти».

Ключові слова: компетентність; профорієнтаційна діяльність; профорієнтаційна компетентність; викладач закладу вищої освіти; здатність особистості.

**Shakun Nataliia,
Butsyk Ihor**

CONTENT AND ESSENCE OF VOCATIONAL GUIDANCE COMPETENCE OF TEACHERS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. *In the review article it is considered the problem of determining the content and essence of vocational guidance competence of a higher education teacher in the context of preparing him for vocational guidance work, which is provided by professional tasks in order to attract applicants to study. The need and main tasks of vocational guidance activity of a teacher of a higher education institution with orientations to the professional standard are highlighted.*

As a result of the analysis of scientific works carried out by the authors, the general characteristic components of vocational guidance competence were highlighted, which made it possible to consider it as an integrated quality of personality, united by its readiness and ability to carry out targeted vocational guidance activities with future applicants on the basis of previously formed knowledge, abilities, skills, qualities, interests and values.

The authors of the publication propose the generalized results of the analysis of scientific views in this direction, on the basis of which integrated components (cognitive, motivational-value, activity and personal-reflexive) are singled out in the content of the vocational guidance competence of a teacher of higher education, which are characterized by the formation of knowledge, skills, and personality traits that are laid in the basis of an effective career guidance work. It is established that in order to carry out career guidance work a person should: have the ability to self-control, perseverance and self-exactingness, responsibility for the results of activities; he must have a purposefulness, motivation to carry out career guidance; the acquired value orientation on solving vocational guidance tasks and formed aspirations to increase the level of career guidance skills.

As a result of the research carried out by the authors, the essence of the concept of «vocational guidance competence of a teacher of a higher education institution» was clarified.

Key words: *competence; vocational guidance activity; vocational guidance competence; teacher of higher education institution; person's ability.*

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні створюють специфічні умови для розпалювання конкурентної боротьби між закладами вищої освіти щодо залучення нової молоді до своїх студентських лав. Уведення у підготовку фахівців різноманітних освітньо-професійних програм, кожна з яких має свою унікальність, змушує заклади вищої освіти до організації моніторингу наявного ресурсу, пошуку та діагностики здібностей потенційних вступників, їх заохочення та інформування щодо наявних переваг та перспектив навчання саме на тій чи іншій програмі у тому чи іншому закладі освіти.

Проведені пілотні дослідження у межах вивчення сучасної практики організації профорієнтаційної роботи викладачами закладів вищої освіти дозволили виявити певні проблемні питання у вказаних процесах,

що характеризуються неповною готовністю педагога до такого виду діяльності. Це виявляється у недостатній сформованості у викладача: знань та умінь з організації профорієнтаційної роботи, діагностики здібностей та нахилів учня; рівня внутрішньої мотивації до такого виду діяльності; здатності до проведення консультацій, переставлення переваг професії, доведення та переконання у реальних перспективах тощо.

Означені процеси безпосередньо впливають на ефективність заохочення молоді до вступу на ті чи інші освітні програми. Отже, така ситуація вимагає цілеспрямованої підготовки викладачів ЗВО до здійснення ефективної профорієнтаційної роботи, що, у свою чергу, залежить від рівня сформованості у нього профорієнтаційної компетентності. Вказане й визначає актуальність дослідження проблеми формування профорієнтаційної компетентності викладача закладу вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На сьогодні в науковій теорії поширені різні погляди щодо визначення поняття «профорієнтаційна компетентність». Аналіз низки наукових робіт дає можливість зрозуміти, які саме аспекти даної проблеми було досліджено: зміст, структуру та рівні готовності майбутнього вчителя до профільного навчання (Мантуленко, 2013); психологію професійного самовизначення (Клімов, 2010); профорієнтацію і професійний відбір в суспільстві (Назімов, 1972); професійну орієнтацію тих, хто навчається (Павлютенко, 1983); основні принципи організації профорієнтаційної роботи в школі та формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи (Чорна, 2013); рівні сформованості готовності до профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів в умовах профілізації навчання та методи їх визначення (Чумак, 2013); дидактичні основи курсу профорієнтації, підготовку вчителів та діагностику сформованості в них профорієнтаційної компетентності (Харламенко, 2009; Пономарьова, 2017).

Здійснений контент-аналіз наукових праць, нормативних документів і методичних розробок з проблеми організації викладачем закладу вищої освіти профорієнтаційної роботи свідчить про недостатній рівень дослідження багатьох аспектів даної проблеми, зокрема й визначення сутності профорієнтаційної компетентності, її змісту та завдань профорієнтаційної роботи. Таким чином, на даному етапі нашого дослідження завданнями наукового пошуку стало уточнення поняття «профорієнтаційна компетентність викладача закладу вищої освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно затвердженого професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021), до однієї із трудових функцій викладача віднесено консультативну підтримку студента, що ґрунтується на сформованій у нього здатності до здійснення індивідуального супроводу студента і передбачає надання консультацій з питань його професійного самовизначення. Оскільки вважаємо, що процес формування майбутнього фахівця розпочинається ще задовго до початку його навчання у закладі вищої освіти (формування у ЗОШ базових знань та умінь, особистісних

якостей, професійного цілей, інтересів та мотивів, самовизначення та обрання профілів та навчальних предметів тощо), то консультування студента з питань його професійного самовизначення починається ще до моменту його вступу до закладу вищої освіти, а саме під час його профорієнтації. А, отже, здійснювати вказану професійну діяльність має саме компетентний освітянин.

Для трактування сутності поняття «профорієнтаційна компетентність викладача закладу вищої освіти», передусім виходили з аналізу поняття «компетентність». Здійснений аналіз освітніх нормативних документів і поглядів науковців щодо визначення сутності та складу поняття «компетентність» дав змогу встановити, що це поняття сьогодні розглядають як: коло питань, у яких людина добре обізнана; здатність особистості; здатність і готовність особистості; якість або сукупність якостей особистості; сукупність компетенцій; характеристика особистості.

Профорієнтаційну компетентність освіти ми розглядаємо як складову професійної компетентності викладача закладу вищої, оскільки одним із його сьогодишніх актуальних професійних завдань є здійснення ефективної профорієнтаційної роботи. У сутність поняття «професійна компетентність» науковці вкладають: особистісне утворення, що містить комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечує якісне виконання професійної діяльності (Адольф, 1998; Бабюк 2009; Тюріна 2007); наявність професійних знань, умінь та навичок (Волкова, 2002; Кричевський, 1987); здатність працівника якісно виконувати свої функції, успішно опановувати нові знання та адаптуватися до змінних умов (Веснін, 1998).

На основі аналізу наукових праць і власних досліджень ми дійшли до висновку, що поняття «компетентність» слід розглядати як якість особистості, яка є інтегрованою, оскільки проявляється як певне специфічне утворення, що об'єднане готовністю і здатністю особистості до здійснення цілеспрямованої діяльності у певній сфері на основі сформованих знань, умінь, якостей, інтересів та цінностей. Отже, першочергово вважаємо, що в сутності поняття «профорієнтаційна компетентність викладача закладу вищої освіти» покладено інтегровану якість особистості, що характеризується її здатністю і готовністю до здійснення профорієнтаційної діяльності. Здатність і готовність є певним інтегрованим конструктом, що складається із сформованих знань, умінь, навичок та якостей, на основі яких і здійснюється ефективна профорієнтація. Саме такий висновок дозволив нам спрямувати подальші дослідження у бік вивчення змісту профорієнтаційної компетентності та завдань профорієнтаційної роботи викладача закладу вищої освіти. З цією метою нами було проведено контент-аналіз наукових робіт щодо визначення складу профорієнтаційної компетентності, результати якого представлено у табл. 1.

Таблиця 1

**Результати контент-аналізу наукових робіт
 щодо визначення профорієнтаційної компетентності**

Визначення складу профорієнтаційної компетентності			
№	Тлумачення науковців	Дослідник	Власна узагальнена інтерпретація
1.	«Комплекс особистісних можливостей педагога, які дають йому змогу ефективно й доцільно реалізовувати цілі та завдання профорієнтаційної роботи»	В. Зінченко, 2010	особистісні можливості здійснювати профорієнтаційну роботу (не виокремлено чіткого складу)
2.	«Інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність ... виконувати професійні функції в процесі здійснення профорієнтаційної роботи ...»	Х. Процько, 2009	здатність здійснювати профорієнтаційну роботу (не виокремлено чіткого складу)
3.	«Інтегративна система, яка містить здатність учителів здійснювати професійні функції в процесі профорієнтаційної роботи, урахувавши різні освітні потреби учнів, спрямування професійного самовизначення»	В. Харламенко, 2009	здатність здійснювати профорієнтаційну роботу з врахуванням освітніх потреб (не виокремлено чіткого складу)
4.	«Системне особистісне утворення, що інтегрує профорієнтаційні знання, уміння, практичний досвід, індивідуально-ділові якості й забезпечує ефективність виконання педагогом профорієнтаційного складника професійної діяльності...»	Т. Борисова, 2009	особистісне утворення, що об'єднує знання, уміння та якості для здійснення профорієнтаційної роботи
5.	«...Володіння домінуючими компетенціями, які є інтегрованою сукупністю знань, умінь, здатностей рефлексії, комплексу якостей і властивостей особистості, необхідних для успішного виконання професійних функцій з орієнтування молоді на вибір майбутньої професії....»	П. Макарова, 2005	інтегрована сукупність знань, умінь і якостей для здійснення профорієнтаційної роботи
6.	«...Особиста освіта, інтегруючи профорієнтаційні знання, уміння, практичний досвід, особисті і професійні якості, що забезпечують ефективність виконання	П. Дмитренко & І. Косяк, 2013	системна самоосвіта з урахуванням попереднього досвіду знань про профорієнтаційну

	профорієнтаційних функцій ...»		діяльність
--	--------------------------------	--	------------

У результаті проведеного аналізу було встановлено, що у більшості поглядів у профорієнтаційній компетентності науковці вбачають: особистісні можливості здійснювати профорієнтаційну роботу (Зінченко, 2010); здатність здійснювати профорієнтаційну роботу (Процко, 2009); здатність здійснювати профорієнтаційну роботу з врахуванням освітніх потреб (Харламенко, 2009); особистісне утворення, що об'єднує знання, уміння та якості для здійснення профорієнтаційної роботи (Борисова, 2009); інтегровану сукупність знань, умінь і якостей для здійснення профорієнтаційної роботи (Макарова, 2005); системну самоосвіту з врахуванням попереднього досвіду знань про профорієнтаційну діяльність (Дмитренко & Косяк, 2013). Отже, проведений аналіз дає можливість вважати, що «профорієнтаційну компетентність» слід розглядати як інтегровану якість особистості, що характеризується здатністю і готовністю особистості до здійснення цілеспрямованої профорієнтаційної діяльності на основі попередньо сформованих знань, умінь, навичок, якостей, інтересів та цінностей.

Здійснений аналіз наукових праць щодо визначення критеріїв і показників профорієнтаційної компетентності також дозволив встановити, що профорієнтаційна компетентність, як певна інтегрована сукупність, об'єднується різними компонентами. Зокрема, у роботах Ж. Жихорської (2015) та Ж. Чумак (2013) виокремлено когнітивний компонент профорієнтаційної компетентності, як певна система сукупність знань особистості, що складають знання: змісту та сутності профорієнтаційної роботи, її цілей та завдань; форм, методів, прийомів і засобів виконання завдань профорієнтаційної роботи.

У наукових публікаціях Ж. Пономарьової (2017) та Ж. Чумак (2013) наголошується на тому, що до складу профорієнтаційної компетентності входить мотиваційно-ціннісний компонент, який наповнюється: сформованістю мотивів, цілей та інтересів профорієнтаційної діяльності; спрямованістю на здійснення ефективної профорієнтаційної роботи; ціннісною орієнтацією на розв'язання профорієнтаційних завдань; емоційним задоволенням від профорієнтаційної роботи; прагненням до підвищення рівня профорієнтаційної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку.

Організація профорієнтаційної діяльності особистості відбувається за рахунок здійснення нею певних операцій і дій, що здійснюється на основі сформованих умінь і навичок. У зв'язку із цим у роботах О. Бородієнко (2017) та Ж. Жихорської (2015) виділено операційно-діяльнісний компонент профорієнтаційної компетентності, що складається із сукупності сформованих умінь: щодо здійснення профорієнтаційної діяльності (проєктувальних, конструктивних, комунікативних, діагностичних, організаційних); застосування методів, форм, прийомів та засобів розв'язання профорієнтаційних завдань; самоконтролю, самоаналізу й самооцінки результатів діяльності.

Остання група умінь, що виокремлюють науковці, дозволили Ж. Денисовій (2013), Ж. Жихорській, (2015) та Ж. Чумак (2013) виділити оцінювально-рефлексивний компонент профорієнтаційної компетентності, що наповнюється сукупністю здатностей особистості з аналізу та оцінювання результатів власної профорієнтаційної діяльності. Також не менш важливим компонентом, на думку Ж. Денисової (2013), є емоційно-вольовий, який об'єднує здатність особистості до самоконтролю у діяльності, наполегливість і вимогливість до себе у роботі, відповідальність за результати тощо. Останній компонент ми розглядаємо як особистісно-рефлексивний, оскільки він характеризує здатність готовності особистості до самоконтролю, самонавчання та самооцінки під час здійснення профорієнтаційної діяльності.

Отже, як свідчить проведений аналіз нормативних матеріалів і наукових праць щодо визначення змісту та сутності «профорієнтаційної компетентності», було встановлено, що вона є необхідною складовою професійної підготовки викладача закладу вищої освіти, оскільки у своїй професійній діяльності педагог має виконувати ефективну профорієнтаційну роботу. У своєму змісті профорієнтаційна компетентність є системним об'єднанням когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів, що складається із сформованих знань, умінь, навичок та якостей особистості, на основі яких здійснюється ефективна профорієнтаційна робота щодо залучення вступників до закладу вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження було уточнено поняття «профорієнтаційна компетентність викладача закладу вищої освіти» як інтегровану якість особистості, що виявляється у її здатності і готовності до усвідомлення та визначення професійних профорієнтаційних потреб і завдань, здійснення ефективної профорієнтаційної роботи у межах викладацької діяльності, цілеспрямованого професійно-особистісного саморозвитку. Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо *пріоритетним напрямом подальших досліджень* визначення структури профорієнтаційної компетентності викладачів закладу освіти.

Список використаних джерел

- Адольф, В. А. (1998). Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. Красноярск : КрГУ. 286.
- Бабюк, М. П. (2009). Компетентнісний підхід в системі вищої освіти. Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: Теоретичний та науково-методичний часопис. Київ, 285–290.
- Бородієнко, О. (2017). Критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707868>
- Веснин, В. Р. (1998). Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. Москва : Юрист. 96.
- Волков, Н. П. (2002) Педагогіка: посібник. Київ : Академія. 576.

- Денисова, С. П. (2013). Компоненти формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=969
- Дмитренко, П. В., Косяк, І. В. (2013). Формування профорієнтаційної компетентності як складової фахової підготовки майбутніх вчителів технологій. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Зб. наук праць. Київ : НПУ. 110. 39-45.
- Жижорська, О. (2015). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska_o._criteria_indicators_and_levels_of_formed_of_professional_competence_of_support_staff_of_higher_education_institutions.pdf
- Закатнов, Д. (2011). Профорієнтаційні засади кар'єрного розвитку учнівської молоді. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка. Зб. наук. праць. Київ: Вид-во ІПТО НАПН України. 86–91.
- Зінченко, В. П., & Харламенко В. Б. (2010). Формування профорієнтаційної компетентності педагога: теорія і практика: монографія. Глухів : РВВ ГНПУ імені О. Довженка. 198.
- Климов, Е. А. (2010). Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. Москва: Академия. 304.
- Кричевский, В. Ю. (1987). Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. Москва : Педагогика. 212.
- Макаров, П. А. (2005). Формирование профориентационной компетентности будущего учителя физической культуры: дис... кандидата пед. наук: 13.00.08. Тольятти. 278.
- Мантуленко, С. В. (2013). Зміст, структура та рівні готовності майбутнього вчителя до профільного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 35. 350–355.
- Назимов, И. Н. (1972). Профорієнтація и профотбор в социалистическом обществе. Москва : Экономика. 254.
- Павлютенков, Е. М. (1983). Профессиональная ориентация учащихся. Київ. Радянська школа. 153.
- Пологовська, Ю. Ю. (2018). Критерії, показники та рівні сформованості профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії в умовах профільного навчання. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 22. 174-180.
- Пономарьова, Н. О. (2017). Готовність вчителя інформатики до профорієнтаційної роботи на ІТ-спеціальності як педагогічна проблема. Інформаційні технології і засоби навчання. 59, 3, 168-178.
- Процко, Х. В. (2009). Підготовка майбутніх учителів технологій до профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Чернівці. 233.
- Стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». (2021). URL :

https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf

- Тюріна, В. О. (2007). Становлення особистості майбутніх правоохоронців на засадах толерантності їх професійної підготовки. Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжн. наук.-прак. конференції, м. Ялта, 5–7 квітня 2007 р. Ялта : РВВ КГУ. 3. 2. 76–79.
- Харламенко, В. Б. (2009). Діагностика сформованості профорієнтаційної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Глухів : ГДПУ. 14. 210.
- Чорна, І. М. (2003). Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 20.
- Чумак, М. Є. (2013). Підготовка майбутніх учителів фізики до профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітньої школи в умовах профілізації навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький» ДПУ ім. Григорія Сковороди. 20.

References (translated and transliterated)

- Adolf, V. A. (1998). Professionalnaya kompetentnost sovremennogo uchitelya: Monografiya [Professional competence of a modern teacher]. Krasnoyarsk: KrGU. 286 [in Russian].
- Babiuk, M. P. (2009). Kompetentnistnyi pidkhid v systemi vyshchoi osvity [Competence approach in the system of higher education]. Vyscha osvita Ukrainy v konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru: Teoretychnyi ta naukovy-metodychnyi chasopys – Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space: Theoretical and scientific-methodical journal. Kyiv, 285–290 [in Ukrainian].
- Borodienko, O. (2017). Kryterii, pokaznyky, rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv strukturnykh pidrozdiliv pidpriemstv sfery zviazku [Criteria, indicators, levels of formation of professional competence of heads of structural divisions of the enterprises of sphere of communication]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707868> [in Ukrainian].
- Vesnin, V. R. (1998). Prakticheskiy menedzhment personala : Posobiye pokadrovoy rabote [Practical personnel management: Personnel work guide]. Moskva : Yurist. 96 [in Russian].
- Volkov, N. P. (2002) Pedagogika : posibnik [Pedagogy: manual]. Kyiv : Akademiya. 576 [in Ukrainian].
- Denysova, S. P. (2013). Komponenty formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh pedahohichnoho koledzhu [Components of formation of professional competence of the future primary school teacher in the conditions of pedagogical college]. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=969 [in Ukrainian].
- Dmytrenko, P. V., Kosiak I. V. (2013). Formuvannya proforiientatsiinoi kompetentnosti yak skladovoї fakhovoї pidhotovky maibutnykh vchyteliv tekhnolohii [Formation of career guidance competence as a component of

- professional training of future teachers of technology]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Zb. nauk prats. Kyiv: NPU. 110. 39-45 [in Ukrainian].*
- Zhykhorska, O. (2015). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti navchalno-dopomizhnoho personalu vyshchoho navchalnoho zakladu [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of teaching support staff of higher education institution]. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhor_ska_o_criteria_indicators_and_levels_of_formed_of_professional_competence_of_support_staff_of_higher_education_institutions.pdf [in Ukrainian].
- Zakatov, D. (2011). Proforiientatsiini zasady kariernoho rozvytku uchnivskoi molodi [Career guidance principles of the career development of student youth]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Seriya: Profesiina pedahohika – Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Series: Professional pedagogy. Zb. nauk. prats. Kyiv: Vyd-vo IPTO NAPN Ukrainy. 86–91 [in Ukrainian].*
- Zinchenko, V. P., Kharlamenko V. B. (2010). Formuvannia proforiientatsiinoi kompetentnosti pedahoha: teoriia i praktyka : monohrafiia [Formation of vocational guidance competency of a teacher: theory and practice]. Hlukhiv: RVV HNPU imeni O. Dovzhenka. 198 [in Ukrainian].
- Klimov, E. A. (2010). Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya : uchebnoye posobiye [Psychology of professional self-determination: a textbook]. Moskva: Akademiya. 304 [in Russian].
- Krichevskiy, V. Yu. (1987). Professiogramma direktora shkoly [Professiogram of the school principal]. *Problemy povysheniya kvalifikatsii rukovoditeley shkol – Problems of professional development of school principals. Moskva : Pedagogika. 212 [in Russian].*
- Makarov, P. A. (2005). Formirovaniye proforiyentsionnoy kompetentnosti budushchego uchitelya fizicheskoy kultury : dis... kandidata ped. nauk: 13.00.08 [Formation of vocational guidance competency of the future teacher of physical training]. Toliatti. 278 [in Russian].
- Mantulenko, S. V. (2013). Zmist, struktura ta rivni hotovnosti maibutnoho vchytelia do profilnoho navchannia [Content, structure and levels of readiness of the future teacher for profile training]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems. Vyp. 35. 350–355 [in Ukrainian].*
- Nazimov, I. N. (1972). Proforiyentatsiya i profotbor v sotsialisticheskoy obshchestve [Career guidance and professional selection in socialist society]. Moskva : Ekonomika. 254 [in Russian].
- Pavlyutenkov, E. M. (1983). Professionalnaya oriyentatsiya uchashchikhsya [Professional orientation of students]. Kyiv. *Radyanska shkola. 153 [in Russian].*
- Polohovska, Yu. Yu. (2018). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti proforiientatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv heohrafiy v

- umovakh profilnogo navchannia [Criteria, indicators and levels of formation of career guidance competence in future teachers of geography in the conditions of profile education]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill : zb. nauk. prats. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka. 22. 174-180 [in Ukrainian].
- Ponomarova, N. O. (2017). Hotovnist vchytelia informatyky do proforiientatsiinoi roboty na IT-spetsialnosti yak pedahohichna problema [Readiness of a computer science teacher for career guidance work in IT-specialty as a pedagogical problem]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 59, 3, 168-178 [in Ukrainian].
- Protsko, Kh. V. (2009). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do proforiientatsiinoi roboty u zahalnoosvitnii shkoli : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Preparation of future teachers of technology for career guidance work in secondary school]. Chernihiv. 233 [in Ukrainian].
- Standart na hrupu profesii «Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity» [Standard for the group of professions «Teachers of higher education»]. (2021). URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pd [in Ukrainian].
- Tiurina, V. O. (2007). Stanovlennia osobystosti maibutnikh pravookhorontsiv na zasadakh tolerantnosti yikh profesiinoi pidhotovky [Formation of the personality of future law enforcement officers on the basis of tolerance of their professional training]. *Rozvytok osvity v umovakh polietnichnoho rehionu – Development of education in a polyethnic region: materials of the international scientific-practical conference : materialy mizhn. nauk.-prak. konferentsii, m. Yalta, 5–7 kvitnia 2007. Yalta : RVV KHU. 3. 2. 76–79* [in Ukrainian].
- Kharlamenko, V. B. (2009). Diahnostyka sformovanosti proforiientatsiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia [Diagnosis of the formation of vocational guidance competence of the future teacher of labor training]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Glukhiv State Pedagogical University: Pedahohichni nauky. Hlukhiv : HDPU. Vyp. 14. 210* [in Ukrainian].
- Chorna, I. M. (2003). Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti maibutnoho vchytelia do proforiientatsiinoi roboty u shkoli : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 [Formation of psychological readiness of the future teacher for career guidance work at school]. Kyiv. 20 [in Ukrainian].
- Chumak, M. Ye. (2013). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky do proforiientatsiinoi roboty z uchniamy zahalnoosvitnoi shkoly v umovakh profilizatsii navchannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Preparation of future physics teachers for career guidance work with secondary school students in terms of training profiling]. Pereiaslav-Khmelnitskyi. DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi DPU im. Hryhoriia Skovorody». 20 [in Ukrainian].

УДК 378.147:811.111(07)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.188-196](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.188-196)

Дядченко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету

Diadchenko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher, Chair of the English Philology and methods of its teaching Mukachiv State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3415-4556>

E-mail: legendakarpat77@gmail.com

ДИДАКТИЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Стаття присвячена організації дидактичного супроводу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в плані оволодіння ними англійською мовою для ділового спілкування. Дидактичний супровід навчання ділової англійської мови майбутніх учителів розглядається у двох площинах: дотримання дидактичних принципів навчання й забезпечення майбутніх учителів дидактичними матеріалами для формування й розвитку компетенції в діловому спілкуванні. Серед усіх дидактичних принципів для навчання ділової англійської мови необхідними є принципи науковості, свідомості, доступності, зацікавленості, мотиваційної насиченості, повного засвоєння навчального матеріалу. В якості забезпечення дидактичними матеріалами для формування й розвитку компетенції в діловому спілкуванні розглядаємо електронний дидактичний матеріал, ефективність використання якого була підтверджена в процесі віддаленого навчання у період карантину. Використання електронного дидактичного супроводу уможливорює індивідуалізацію, диференціацію та інтенсифікацію академічного процесу, посилення мотивації, формування професійної компетенції, здійснення контролю, візуалізацію навчальної інформації за допомогою мобільних додатків, моделювання міжкультурного спілкування, враховуючи соціокультурні відмінності носіїв англійської мови й українців. Основні правила ділового спілкування, необхідні для взаєморозуміння, такі як дотримання різниці між формальним і неформальним спілкуванням та уникнення сленгу, жаргону, сумнівних виразів; використання офіційних мовних конструкцій, прийнятих в певній сфері діяльності; уникання скорочень тощо згадуються в статті.

Ключові слова: дидактичний супровід; майбутні вчителі іноземних мов; ділова англійська мова; електронний дидактичний матеріал.

Diadchenko Olena

DIDACTIC ACCOMPANIMENT OF TEACHING BUSINESS ENGLISH TO FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

Abstract. *The article deals with the problem of organization of didactic accompaniment of teaching business English to future foreign languages teachers in Ukraine. The didactic accompaniment of teaching business English to teachers is regarded from the viewpoints of keeping didactic principles of foreign languages teaching and providing didactic materials for students to master their competences in business English. In the article didactic principles are referred as the answer to the question "How to organize the educational process?" Among all didactic principles worked out by Ya. A. Komensky some centuries ago and supplemented by modern scientists the following ones were researched: scientific approach, consciousness, accessibility, interest, motivation saturation, full comprehension of learned material. To form providing with didactic materials and development of competences in business English electronic didactic materials are under the author's consideration. These materials were widely used in the process of distance learning and their effectiveness was proved during COVID-19 quarantine. The main rules of business communication necessary for mutual understanding are dealt upon in the article. Usage of electronic didactic materials helps individualization, differentiation, intensification of the academic process, improving motivation, forming professional competence, providing control, visualization of necessary information by means of different mobile applications, modeling intercultural communication based on social grounds of native speakers and Ukrainians. The main rules of business communication necessary for mutual understanding are dealt upon in the article. They are: avoiding non-formal lexicon, abbreviations or shortenings, usage of slang or jargon, keeping to the norms of official communication in English speaking countries, etc.*

Key words: *didactic accompaniment; future foreign languages teachers; business English; electronic didactic materials.*

Постановка проблеми, її актуальність. Педагогічна освіта розширює свої горизонти під впливом постійних соціально-економічних та політичних змін у нашій країні й у світі, комп'ютеризацією освітнього процесу, запитами студентів нового покоління, які народились у 2000-х роках і не уявляють життя без сучасних електронних приладів та Інтернету. З огляду на це випускник педагогічного університету, майбутній учитель, має володіти новітніми технологіями навчання, навичками онлайн спілкування зі школярами, особистісними рисами, необхідними для встановлення контакту з учнями. Вчитель іноземної мови, володіючи англійською, німецькою чи іншою мовою, повинен стати для учнів провідником у новий світ іншомовних країн, познайомити школярів з життям і діяльністю людей за кордонами нашої держави.

Ще на початку 21-го століття вважалося, що вивчення англійської мови ділового спілкування (Business English) необхідне тільки для майбутніх економістів, перекладачів і політологів, однак стрімкий розвиток

міжкультурних відносин, необмежений доступ до Інтернету, спілкування в соціальних мережах кардинально змінили ситуацію з використанням ділової іноземної мови. Сучасний учитель має бути готовим до розв'язання питань, вирішення яких потребує знання правил ділового спілкування і етикету. Тому зараз курс ділової іноземної мови є обов'язковим для студентів усіх філологічних спеціальностей університетів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми вивчення ділової іноземної мови майбутніми фахівцями нефілологічного профілю досліджувались багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: T.St. Dudley-Evans, M.J. John (1998), M.Ellis, C. Johnson (1994), T. Hutchinson, A.Waters (1998). В Україні питання навчання англійської мови для ділового спілкування розглядалися у курсі вивчення професійної іноземної мови. Специфіку навчання ділової іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей, а саме фахівців технічних спеціальностей, досліджували Р.О. Гришкова (2015), Н.О. Сура (2012). О.О. Зеліковська (2012), С.П.Кожушко, О.Б.Тарнопольський (2004), Г.О. Копил (2006) вивчали особливості формування компетентності в діловому спілкуванні майбутніх економістів; Я.В. Стрельчук (2012) присвятила дослідження менеджерам зовнішньоекономічної діяльності. Стосовно питань навчання ділової англійської мови майбутніх учителів іноземних мов зазначимо, що список фахових публікацій у цій царині короткий, і обмежується роботами О.О. Заболотської (2010), О.В. Малихіна (2014), Р.Ю. Мартинової (2004), С.Ю. Ніколаєвої (2007) та інших науковців.

Метою статті є висвітлення необхідності дидактичного супроводу в оволодінні українськими вчителями англійської мови діловою англійською мовою для успішного розвитку міжкультурного спілкування, роботою в Інтернеті, порозуміння зі школярами. У ході наукового пошуку передбачається: виявлення суперечностей в навчанні ділової англійської мови майбутніх економістів, бізнесменів, фахівців з міжнародних відносин та вчителів англійської мови; здійснення аналізу дидактичних принципів, дотримання яких дозволяє забезпечити ефективність навчання ділової англійської мови майбутніх учителів; дескрипція переваг електронного дидактичного супроводу навчання ділової англійської мови майбутніх учителів англійської мови.

Викладення основного матеріалу дослідження. Як відомо, від досконалого володіння іноземною мовою для ділового спілкування залежить ефективне співробітництво вітчизняних учителів англійської мови з колегами в інших країнах, взаєморозуміння та співпраця з представниками бізнесу для кращого задоволення потреб учнів щодо володіння іноземною мовою для обрання майбутньої професії. Оскільки питання формування компетенції в англійськомовному діловому спілкуванні майбутніх учителів іноземної мови не може вважатись достатньо вивченим, сконцентруємо увагу на дидактичному супроводі навчання ділової англійської мови майбутніх учителів.

У дослідженні ми розглядатимемо дидактичний супровід навчання ділової англійської мови майбутніх учителів у двох площинах: дотримання

дидактичних принципів навчання й забезпечення майбутніх учителів дидактичними матеріалами для формування й розвитку компетенції в діловому спілкуванні.

Як стверджує Р.Ю. Мартинова, «під принципами навчання розуміють вихідні положення, які визначають різні сторони навчання – зміст, методи, засоби, форми. Дидактичні принципи відображають загальні вимоги до формування змісту освіти й організації навчально-виховного процесу – як у цілому, так і в окремих його ланках. Структура дидактичних принципів зумовлюється структурою законів і закономірностей навчання» (Мартинова, 2004, с. 47). На думку С.Ю. Ніколаєвої, принципи навчання – це відповідь на запитання «Як організувати навчальний процес?» (Ніколаєва, 2007, с.51]. Ми схилиємося до думки, що дидактичні принципи, запропоновані ще Я.А. Коменським і доповнені сучасними вченими-дидактами (О.Я. Савченко, О.В. Малихін, О.М. Топузов та ін.), є основою освітнього процесу, і забезпечують сприймання навчального матеріалу, його осмислення, запам'ятовування й використання. Тож до принципів, які мають забезпечити дидактичний супровід навчання ділової англійської мови, нами віднесено: принципи науковості, свідомості, доступності, зацікавленості, забезпечення мотиваційної насиченості, принцип повного засвоєння навчального матеріалу. Ці дидактичні принципи в поєднанні з методичними принципами навчання іноземної мови (домінуючої ролі вправ, використання рідної мови, апроксимації, взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письма) сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу й формуванню відповідної компетентності майбутнього вчителя у сфері оволодіння діловою англійською мовою (Business English).

Дотримання дидактичних принципів потребує виявлення суперечностей між вимогами сфер працевлаштування до оволодіння майбутніми вчителями англійської мови сучасною діловою лексикою та рівнем іншомовної підготовки студентів у ЗВО. Ділова англійська мова найбільш поширена у сфері економіки, торгівлі, міжнародних відносин. Це ті галузі знань, у яких найменш обізнані студенти-філологи, майбутні вчителі іноземної мови, тому найсуттєвішою перешкодою для оволодіння діловою мовою для них є відсутність елементарних знань з економіки, міжнародних відносин, торгівлі тощо. Тому на заняттях з ділової англійської мови викладач має поступово вводити студентів у сферу економічних понять, міжнародних відносин, ділових стосунків тощо. В цьому йому можуть допомогти викладачі інших кафедр на основі міждисциплінарної координації. До того ж, такі поняття з курсу ділової англійської мови, як робота в команді (team work), управління часом (time management), прийняття рішень (decision taking) наразі використовуються в процесі викладання професійних дисциплін: методики навчання іноземної мови, психології, педагогіки вищої школи та ін.

За В.М. Андреевим, дидактика та методика перебувають у тісному взаємозв'язку: дидактика спирається на методику викладання конкретних навчальних дисциплін, беручи конкретні факти, приклади та матеріали, що

дають обґрунтування для узагальнень. Разом з тим пізнання дидактичних закономірностей беруться на озброєння предметними методиками і використовуються для подальшого вдосконалення викладання навчальних дисциплін (Андреева, 1989, с. 24-28). Р.Ю. Мартинова переконливо доводить, що «метод навчання слід розглядати не лише з психологічних і лінгвістичних позицій, а також з дидактичних, згідно з якими він визначається як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача і студента що приводить до оволодіння знаннями, навичками й уміннями, формування світогляду, розвитку здібностей» (Мартинова, 2004, с.45). На думку О.Б. Тарнопольського й С.П. Кожушко, методика викладання англійської мови для ділового спілкування студентів економічних та філологічних спеціальностей відрізняється змістом навчання (Тарнопольський, & Кожушко, 2004) оскільки майбутні вчителі вже мають відповідні культурологічні й лінгвосоціокультурні знання, засвоєні в процесі опанування курсу країнознавства, та усвідомлюють розбіжності у стандартній (нормативній) поведінці носіїв іноземної мови й українців у ситуаціях ділового спілкування.

У курсі навчання ділової іноземної мови відбувається розвиток таких умінь як співставлення, аналогія, узагальнення, перенесення, порівняння, класифікація, аналіз, синтез; вони є необхідними в активізації навчальної діяльності студентів і в майбутній професійній діяльності. Працюючи над темами «Діловий етикет і протокол», «Письмове спілкування з носіями мови», «Врахування соціокультурних розбіжностей у процесі співпраці з іноземцями», студентам слід засвоїти основні правила ділового спілкування:

- різницю між формальним і неформальним спілкуванням та уникати сленгу, жаргону, сумнівних виразів;
- використовувати офіційні мовні конструкції, прийнятні в певній сфері діяльності;
- уникати скорочень (*examination not exam, cellphone not cell, television not simply telly or TV*);
- офіційне мовлення, як і спільні бізнесові інтереси, поєднує ділових людей, сприяє взаєморозумінню, налаштовує на подальшу співпрацю.

Тож цілеспрямована підготовка майбутнього вчителя англійської мови до ділового спілкування забезпечує студенту оволодіння сукупністю необхідних компетенцій, розвиток специфічних здібностей для адекватного вирішення завдань професійної діяльності; універсальність знань і діяльності для розвитку пізнавальних здібностей людини; сприяння розвитку творчого мислення, пам'яті, тобто досягнення одного з найвищих рівнів процесу інтелектуалізації.

Останнім часом, з огляду на запровадження дистанційного навчання в період карантину, поряд із традиційними засобами супроводу освітнього процесу (навчально-методичний комплекс, додаткова література, словники) набули популярності електронні дидактичні

матеріали - цілеспрямовано розроблені документи для використання в академічному процесі за допомогою прикладних програм загального призначення і побудовані відповідно до змісту навчальної теми і методики викладання дисципліни. Використання електронних дидактичних матеріалів дозволяє викладачу, який спілкується зі студентами в Skype чи Zoom на платформі MOODLE:

- індивідуалізувати, диференціювати та інтенсифікувати академічний процес, спираючись на принципи свідомості й доступності;
- посилити мотивацію навчання через використання різних джерел інформації, забезпечивши дотримання принципу мотиваційної насиченості;
- формувати професійні компетенції в умінні орієнтуватися в проблемі і шукати шляхи її вирішення через комп'ютерне дослідження та моделювання;
- змінити характер пізнавальної діяльності студентів шляхом підтримки особистих намагань сформувати власний стиль навчальної роботи;
- діагностувати помилки й оцінювати результати навчальної діяльності кожного студента;
- здійснювати контроль із зворотним зв'язком за наслідками роботи студента, забезпечуючи дотримання принципу повного засвоєння навчального матеріалу;
- візуалізувати навчальну інформацію за допомогою мобільних додатків;
- моделювати міжкультурне спілкування, враховуючи соціокультурні відмінності носіїв англійської мови й українців;
- забезпечити доступ до джерел інформації (Інтернету, електронних довідників і т. д.);
- розвивати інформаційну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови, навчити працювати з автентичними діловими паперами й документами.

Зміст навчання ділової іноземної мови залежить від того, який склад компонентів цього змісту береться до уваги як вихідний, початковий. У методиці це питання донині не знайшло кінцевого рішення. Одні автори обмежують ці компоненти навичками та уміннями читання, усного мовлення та письма. Інші вважають необхідним ввести до їх складу мовний матеріал. Треті значно розширюють список, включаючи до нього ще й тексти як зразки мовлення, різну лінгвістичну інформацію, мовні поняття, не притаманні рідній мові. Але в будь-якому випадку зміст навчання повинен базуватися на засвоєнні студентами основних правил ділового спілкування; здобувачі вищої освіти мають чітко диференціювати сфери вжитку формальної і неформальної лексики. Особливо це стосується молоді, яка в своєму колі часто послуговується сленгом, жаргоном, ідіоматичними виразами, використовує скорочення й аббревіатури. Порівнюючи писемне спілкування в Інтернеті, в чатах і соціальних мережах

з нормами формального обміну думками ділових людей, можна дійти висновку, що люди комунікують різними мовами.

Дотримання певної послідовності при відборі змісту навчання ділової іноземної мови є необхідним. Ця послідовність повинна йти від компонентів, які складають комунікативний аспект, через компоненти, які входять до лінгвістичного аспекту, і завершатися компонентами психофізіологічного та суспільного аспектів. Саме такий підхід відповідає загальнометодичному принципу комунікативності, оскільки відбір цілком і повністю відштовується від комунікації та проводиться, виходячи з її потреб.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дидактичний супровід навчання ділової англійської мови майбутніх учителів іноземної мови спирається на відповідні дидактичні (науковості, свідомості, доступності, зацікавленості, забезпечення мотиваційної насиченості, повного засвоєння навчального матеріалу) й методичні (домінуючої ролі вправ, використання рідної мови, апроксимації, взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письма) принципи та здійснюється з урахуванням змін в освітньому процесі, що викликані пандемією COVID-19, а саме переходом до запровадження електронного дидактичного супроводу в режимі віддаленого чи дистанційного навчання.

Виявлені в ході дослідження суперечності в навчанні ділової англійської мови майбутніх вчителів англійської мови, а також економістів, бізнесменів, фахівців з міжнародних відносин засвідчили, що майбутні викладачі іноземних мов мають значні переваги в оволодінні мовою ділового спілкування, оскільки такі поняття з курсу ділової англійської мови, як робота в команді (team work), управління часом (time management), прийняття рішень (decision taking) наразі використовуються в процесі викладання професійних дисциплін на філологічних факультетах університетів: методики навчання іноземної мови, психології, педагогіки вищої школи та ін. і не є новими для майбутніх учителів. Методика викладання англійської мови для ділового спілкування студентів економічних та філологічних спеціальностей відрізняється відповідно до змісту навчання, оскільки майбутні вчителі вже мають відповідні культурологічні й лінгвосоціокультурні знання, засвоєні в процесі опанування курсу країнознавства, та усвідомлюють розбіжності у стандартній (нормативній) поведінці носіїв іноземної мови й українців у ситуаціях ділового спілкування. Основні правила ділового спілкування (різницю між формальним і неформальним спілкуванням та уникати сленгу, жаргону, сумнівних виразів; використовувати офіційні мовні конструкції, прийнятні в певній сфері діяльності; уникати скорочень; офіційне мовлення) мають бути засвоєні всіма учасниками ділового спілкування.

Описані в статті переваги електронного дидактичного супроводу навчання ділової англійської мови майбутніх учителів англійської мови дозволяють сподіватись, що наукова спільнота зверне увагу на

необхідність розробки процедури широкого запровадження електронного дидактичного супроводу навчання не тільки ділової англійської мови, але й інших академічних дисциплін.

Проблеми дидактичного супроводу навчання ділової англійської мови майбутніх учителів англійської мови потребують подальших досліджень у контексті усвідомлення різниці між звичайним і діловим англомовним спілкуванням, інтенсифікації процесу розробки електронних дидактичних матеріалів та способів контролю за їх виконанням, залучення студентів-філологів до підвищення рівня власної комп'ютерної грамотності.

Список використаних джерел

- Андреева, В. М. (1989). *Методика активизации самостоятельной работы студентов ускоренного обучения*. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук. Л. : Изд-во ЛГУ, 6, 24-28.
- Гришкова, Р. О. (2015). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 220 с.
- Заболоцька, О.О. (2010). *Методика викладання іноземних мов у ВНЗ*. Херсон: Айлант. 406.
- Малихін, О.В., Павленко, І. Г., Лаврентьева, О. О., & Матукова Г. І. (2014). *Методика викладання у вищій школі*. К.: КНТ. 262.
- Мартінова, Р.Ю. (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов*. К.: Вища школа. 454.
- Ніколаєва, С.Ю. (2007). *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. К.: Ленвіт. 263.
- Стрельчук, Я. В. (2012). *Формування культури морально-ділових відносин у менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: монографія*. Херсон: Грінь Д.С., 258.
- Тарнопольський, О.Б., & Кожушко, С.П. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения*. К.: Ленвит. 192.
- Тарнопольський, О.Б. (2006). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти*. К.: Фірма «ІНКОС». 248.

References (translated and transliterated)

- Andreeva, V. M. (1989). *Metodika aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov uskorenogo obucheniya* [Methodology for enhancing the independent work of accelerated students]. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v processe izucheniya obshchestvennyh nauk*. L.: Izd-vo LGU, 6, 24-28 [in Russian].
- Gryshkova, R. O. (2015). *Metodyka navchannia anhliskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsial-nostei* [Methods of teaching English in the professional direction of students of non-philological specialties]; navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv]. Mykolaiv : Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly. 220 [in Ukrainian].
- Zabolotska, O.O. (2010). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u VNZ* [Methods of teaching foreign languages in higher education]. Kherson: Ailant. 406

[in Ukrainian].

- Malykhin, O.V., Pavlenko, I. H., Lavrentieva, O. O., & Matukova, H. I. (2014). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli [Methods of teaching in higher education]*. Kyiv: KNT. 262 [in Ukrainian].
- Martynova, R.Iu. (2004). *Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov [A holistic general didactic model of the content of foreign language teaching]*. Kyiv: Vyshcha shkola. 454 [in Ukrainian].
- Nikolaieva, S.Iu. (2007). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]*. Kyiv: Lenvit. 263 [in Ukrainian].
- Strelchuk, Ya. V. (2012). *Formuvannia kultury moralno-dilovykh vidnosyn u menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti: monohrafiia [Formation of a culture of moral and business relations in managers of foreign economic activity]*. Kherson: Hrin D.S., 258 [in Ukrainian].
- Tarnopol's'kij, O.B., & Kozhushko, S.P. (2004). *Metodika obucheniya anglijskomu yazyku dlya delovogo obshchheniya [Methods of teaching English for business communication]*. Kyiv: Lenvit. 192 [in Russian].
- Tarnopolskyi, O.B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity [Methods of teaching foreign language speech activity in a higher language educational institution]*. Kyiv: Firma «INKOS». 248 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ III

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

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410)(043.5)
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.197-203](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.197-203)

Гарাপко Віталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання Мукачівського державного університету

Harapko Vitaliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Language, Literature and Methods of Teaching, Mukachevo State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7171-8448>
E-mail: v.garapko@gmail.com

СУЧАСНА СИСТЕМА ЕЛЕКТРОНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ – TeSLA

Анотація. Автором оглядової статті наголошено на тому, що, незважаючи на важливість онлайн-освіти як елемента формального, неформального та інформального навчання, навчальні заклади все ще неохоче працюють над створенням системної онлайн-моделі навчання. Обґрунтовано, що існує певна залежність від особистої оцінки індивідуума, оскільки альтернативи онлайн оцінювання не мають очікуваного суспільного визнання та надійності. Наголошено, що створення системи електронного оцінювання, яка зможе забезпечити ефективно підтвердження особистості здобувача освіти, його авторство через інтеграцію сучасної технології у поточну навчальну діяльність у масштабованому та економічно ефективному порядку, є актуальним питанням. Зазначено, що система ідентифікації особи під час електронного оцінювання навчання (TeSLA – An Adaptive Trust-based e-assessment system for learning) дає можливість навчальним закладам забезпечити прозорий та зрозумілий користувачам процес електронного оцінювання у процесі онлайн-навчання та під час змішаного навчання на базі різних навчальних середовищ та платформ. Зазначена система забезпечує підтримку як поточного, так і семестрового оцінювання та покликана підвищити рівень довіри до такого типу оцінювання серед здобувачів освіти, викладачів і закладів освіти у цілому. Окрім того, використання інноваційних технологій у навчальному процесі дозволяє підвищити плевенність у собі, мотивацію до вивчення дисциплін та більш ефективної організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, створити сприятливе освітнє середовище для дослідницької діяльності, спонукати до проведення дослідницької роботи. Автором наголошено, що якщо брати до уваги сучасну систему онлайн-освіти, яка забезпечується,

переважно, віртуальним навчальним середовищем, то доступ до матеріалів в мережі може бути досить простим і здаватися надійним, але рівень захисту результатів оцінювання від шахрайства – ні. Підкреслено, що запобігаючи плагиату та шахрайству, система TeSLA сприяє впровадженню академічної доброчесності, розвитку індивідуально орієнтованого навчання, розширенню полікультурного європейського сектору вищої освіти, створюючи нові можливості для гнучкого навчання упродовж усього життя.

Ключові слова: електронне/онлайн оцінювання; здобувач освіти; проєкти ЄС; ідентифікація авторства; плагиат; самоплагиат.

Harapko Vitaliia

MODERN SYSTEM OF ELECTRONIC ASSESSMENT OF EDUCATORS – TeSLA

Abstract. *Although online education is a key element of formal, non-formal, and informal learning, educational institutions are still reluctant to work to create a fully online learning model. Thus, there is some dependence on an individual's personal assessment, as online assessment alternatives do not have the well-deserved expected public recognition and reliability. The creation of an electronic assessment system that can provide effective confirmation of the identity of the student, his authorship through the integration of modern technology into current educational activities in a scalable and cost-effective manner is an urgent issue. An Adaptive Trust-based e-assessment System for learning (TeSLA) enables educational institutions to provide a transparent and user-friendly e-learning process in online learning and blended learning in a variety of learning environments and platforms. Support for both current and semester assessments are provided by this system and it is designed to increase the level of trust in this type of assessment among students, teachers, and educational institutions. In addition, the use of innovative technologies in the educational process allows increasing self-confidence, motivation to study disciplines and more effectively organize the independent cognitive activity of students, create a favorable educational environment for research, and encourage research. So, if we take into account the modern system of online education, which is provided mainly by a virtual learning environment, then access to materials online, can be quite simple and seem reliable, but the level of protection of assessment results from fraud - no. By preventing plagiarism and fraud, TeSLA not only promotes academic integrity, but also promotes individual-centered learning, expanding Europe's multicultural higher education sector, and creating new opportunities for flexible lifelong learning.*

Key words: *electronic/online assessment; students/pupils; EU projects; authorship identification; plagiarism; self-plagiarism.*

Постановка проблеми, її актуальність. Оскільки викладання та навчання все частіше проводиться онлайн, на базі різних платформ, зростає потреба у надійних методах викладання та інструментах онлайн-оцінювання. З цієї причини багато світових ЗВО-лідерів, зокрема Відкритий університет (BU) брали активну участь у проєкті TeSLA (An Adaptive Trust-based e-assessment system for learning) – система ідентифікації особи під

час електронного оцінювання навчання, що фінансувався ЄС до 2020 року (Bernabeu, 2021). Метою цього проекту було розробити систему ідентифікації під час електронного оцінювання, щоб допомогти здобувачам освіти зареєструвати свою особистість та свої результати оцінювання надійним способом у процесі онлайн-оцінювання. Система TeSLA – набір інструментів для автоматичного та надійного встановлення автентичності авторства під час електронного оцінювання (TeSLA, 2020).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Як зазначає у своїй публікації М. Барнабе: дистанційна форма навчання пропонує додаткові можливості здобуття освіти для людей, які мають певні труднощі: відстань від місця проживання до освітнього закладу, доступ до мережі чи обмежені фізичні можливості. На основі аналізу дослідження Девіда Баньєрес, дослідника з Центру електронного навчання Відкритого університету Каталонії, де дослідник стверджує, що учасники проекту підтвердили переваги використання згаданої системи, проте виникли певні труднощі пов'язані з технічним устанавленням (Bernabeu, 2021). Актуальність впровадження згаданої системи є беззаперечною, тому що світова спільнота освітян висловлює сумніви стосовно процесу дистанційного оцінювання через багаторазові випадки шахрайства, де основною причиною вказується відсутність надійних систем електронного оцінювання, які можна інтегрувати у поточні віртуальні навчальні середовища (VLE)/платформи (Edwards, 2018; Hanna, 2019). Окрім того, використання в освітньому процесі інноваційних технологій дозволяє підвищити впевненість у собі, мотивацію до вивчення дисциплін і більш ефективно організувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, створити сприятливе освітнє середовище для дослідницької діяльності, спонукати до проведення дослідницької роботи (участь у конференціях, наукових колах і школах, реалізація дослідницьких проєктів) (Klavchenko, 2021).

Метою статті є висвітлення особливостей становлення та функціонування сучасної системи електронного оцінювання здобувачів освіти – TeSLA у процесі онлайн або змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система TeSLA - це проєкт університету Оберта-де-Каталонія, що фінансувався Європейською Комісією, започаткований 1 січня 2016 року. Проєкт фінансувала європейська програма «Горизонт 2020» – трирічна програма з бюджетом понад 7 мільйонів євро (Laamanen, 2021). Університет Оберта-де-Каталонія (ВУ Каталонії) отримав фінансування для проєкту TeSLA шляхом участі у конкурсі, в якому лише п'ять проєктів із сорока семи, успішно пройшли конкурсний відбір. До розробки проєкту включено вісімнадцять експертних організацій, зокрема вісім університетів з понад 27 000 студентів (у тому числі 861 студент з особливими освітніми потребами) та 457 викладачів у межах 310 навчальних курсів (Відкритий університет Нідерландів - Інститут Велтена, Нідерланди; Софійський університет та Технічний університет Софії, Болгарія; Інститут освітніх технологій, Відкритий університет, Великобританія; Університет «Телеком» Франція;

Університет Анадолу, Туреччина, та Університет Юваскюля та Відкритий університет, Фінляндія), три агентства з якості освіти (Агентство з забезпечення якості Каталонського університету, Іспанія; Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Бельгія; Європейська мережа забезпечення якості інформатичної освіти, Німеччина), чотири науково - дослідні центри (Університет Намюру, Бельгія; Національний інститут астрофізики, оптики та електроніки, Мексика; Фонд дослідницького інституту, Швейцарія; Імперський коледж Лондона, Великобританія) та три технологічні компанії (Компанія із забезпечення комп'ютерного устаткування, Німеччина; Компанія із забезпечення функціонування інформаційних систем, Іспанія; Португалія) (ENQA Members' Forum Zaragoza, 2018).

Наразі система TeSLA пройшла такі етапи впровадження:

- Аналіз і розробка найбільш підходящої навчальної діяльності для електронного оцінювання з урахуванням як академічних вимог для забезпечення процесу навчання так й адаптації до повністю онлайн-та оцінювання.

- Покращення процесу електронного оцінювання шляхом впровадження інструментів та ресурсів у навчальну діяльність, які охоплюють дані здобувачів для забезпечення їх автентичності та авторства.

- Проведення кількох пілотних досліджень системи електронного оцінювання TeSLA дало змогу встановити, що система забезпечує однакові можливості для всіх здобувачів незалежно від їх віку, національності чи фізіологічних можливостей одночасно забезпечуючи автентичність та авторство відповідей здобувачів під час електронного оцінювання.

- Надання безкоштовної базової версії системи електронного оцінювання TeSLA для навчальних закладів з метою покращення електронного оцінювання.

- Надання керівникам та вчителям навчальних ресурсів, щоб показати, як систему електронного оцінювання TeSLA можна використовувати для вдосконалення процесів електронного оцінювання (ENQA Members' Forum Zaragoza, 2018).

Розроблена за допомогою провідних аудіо-відео технологій, безкоштовна у використанні система TeSLA використовує технології ідентифікації рис і виразу обличчя та звуку голосу й розпізнавання техніки натискання клавіш, щоб визначити авторство відповідей здобувачів освіти на онлайн-іспитах. Після того, як студенти підписують форму згоди для збору особистих даних, система збирає, зберігає та аналізує їх та формує біометричний профіль кожного здобувача освіти. У процесі регулярної навчальної діяльності особи система автоматично збирає дані для порівняння з попередніми даними. Система також аналізує роботу користувачів для перевірки матеріалів щодо плагіату: а) ідентифікація обличчя; б) ідентифікація голосу; в) ідентифікація натискання клавіш; г) перевірка на антиплагіат (TeSLA, 2020).

Загалом вся система побудована на трьох взаємопов'язаних

сценаріях ідентифікації особи та встановлення її авторства: аналіз документів, аналіз біометричних даних та аналіз захисту даних. Аналіз документів – включає перевірку письмових матеріалів використовуючи набір засобів для якісного аналізу написаного матеріалу. Сюди входять такі функції як перевірка на анти плагіат (аналіз письмових матеріалів та визначення схожих серед існуючих документів в мережі) та само плагіат (визначає відсоток авторства у документі та відсоток само плагіату на основі збережених документів). Аналіз біометричних даних дозволяє чітко ідентифікувати людей на основі деяких специфічних фізичних характеристик особистої поведінки. Тут маємо такі функції як розпізнавання обличчя, розпізнавання голосу та динаміка натискання клавіш. Розпізнавання обличчя проходить в два етапи: виявлення та розпізнавання міміки обличчя. Розпізнавання голосу здійснюється за допомогою найсучаснішого аудіо-описового методу через сегментацію голосу мовця та групування кластерів динаміки та інших особливостей голосу. Функція динаміки натискання клавіш вимірює, як користувач пише щодо вимірювання тиску на клавіші та часу, який він витрачає на процес друкування. Аналіз захисту даних забезпечується службою безпеки, наданою юристом систем зв'язку. Цей сценарій забезпечує такі функції: часова мітка та цифровий підпис. Функція часової мітки генерує послідовність закодованої інформації, що встановлює та реєструє точний час коли відбулася подія. Функція цифрового підпису гарантує справжність цифрового повідомлення або документа ґрунтуючись на певних математичних схемах (TeSLA, 2020).

Для зручності користувачів у системі діють три основні кольори позначення рівня ідентифікації відповіді: зелений колір, що вказує на справжнє авторство виконання завдання, помаранчевий – у випадках, які вимагають втручання особистої перевірки викладача/вчителя, і червоний - у разі потенційного обману, коли докази шахрайства надсилаються безпосередньо викладачам/вчителям.

Зазначимо, що система TeSLA дозволяє вчителям обирати найбільш оптимальні функції для кожної навчальної діяльності. Наприклад, якщо діяльність включає відео, вони можуть активувати функцію розпізнавання обличчя та голосу для збору даних. Аналіз зібраних даних можна показати вчителям за допомогою інструменту візуалізації приладової панелі як запобіжника від шахрайства. Система також може надавати порівняльну інформацію для всіх студентів одного курсу.

Система TeSLA розроблена для інтеграції у різноманітні віртуальні навчальні середовища (VLEs) незалежно від їх базової технології. Там, де це неможливо, TeSLA поставляється з модулем взаємодії сумісних засобів навчання (LTI), що означає, що її можна використовувати як зовнішню програму. Розробники також створили плагін Moodle, який зберігає всі функції системи (UOC, 2020).

Проаналізовані нами матеріали свідчать про позитивну прийнятність усіма учасниками освітнього процесу технологій електронної ідентифікації особистості, особливо студентами з фізичними вадами. На

думку таких студентів, ключовими перевагами є здатність довести оригінальність своєї роботи та результати електронного оцінювання викликають довіру; ключовими недоліками є можливість того, що іноді функції системи можуть працювати некоректно або подавати неправильні результати отриманих даних (Laamanen, 2021, с. 17).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Запобігаючи плагіату та шахрайству, система TeSLA сприяє не лише впровадженню академічної доброчесності, а й розвитку індивідуально орієнованого навчання, розширенню полікультурного європейського сектору вищої освіти, створюючи нові можливості для гнучкого навчання упродовж усього життя. Наразі доступна безкоштовна версія TeSLA з відкритим кодом, яка має більшість функцій комерційної версії.

У довгостроковій перспективі команда розробників системи інтегруватиме більше віртуальних навчальних середовищ (VLE) у систему, а також впроваджуватиме передові технології підтримки системи, такі як блокчейн та штучний інтелект, для покращення достовірності біометричних даних електронного оцінювання. Отже, якщо брати до уваги сучасну систему онлайн-освіти, яка забезпечується переважно віртуальним навчальним середовищем, то доступ до матеріалів в мережі може бути досить простим і здаватися надійним, але рівень захисту результатів оцінювання від шахрайства – ні. Система TeSLA це система ідентифікації здобувача освіти під час електронного оцінювання, яка допоможе переконатися, що здобувач який проходить онлайн-оцінювання, є тим, ким він є, а не підставною особою.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі функціонування стандартної безкоштовної версії для навчальних закладів у процесах викладання та навчання різних дисциплін.

References (translated and transliterated)

- Bernabeu, M. (2021). University students with special educational needs highlight the benefits of e-assessment. URL: <https://www.uoc.edu/portal/en/news/actualitat/2021/045-research-elearning-authentication-university-disabilities.html> [in English].
- Edwards, C. (2018). Student trust in e-authentication. URL: <https://doi.org/10.1145/3231644.3231700> [in English].
- ENQA Members' Forum Zaragoza. (2018, April 20). An Adaptive Trust-based e-assessment system for learning. URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2018/04/An-Adaptive-Trust-based-e-assessment-System-for-Learning-TeSLA.pdf> [in English].
- Hanna M. Shalatska, Olena Y. Zotova-Sadylo, Olexandr Y. Makarenko and Larysa S. Dzevytska (2019). Implementation of E-assessment in Higher Education. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20201172.pdf> [in English].
- Kravchenko S., Harapko V. (2021). Information and Communication Technologies as the Means of Forming Research Competence Future Teachers. International Conference on Economics, Law and Education Research, pp. 283-287 [in English].
- Laamanen et al. (January 12, 2021). Acceptability of the e-authentication in higher

education studies: views of students with special educational needs and disabilities. URL:

<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00236-9#Abs1> [in English].

TeSLA (2020). TeSLA on Vimeo. URL: <https://vimeo.com/164100812> [in English]

UOC. (2020). The UOC leads European TeSLA project: a system to verify students' identities in examinations and learning activities. URL: <https://studies.uoc.edu/en/uoc-leads-tesla-project> [in English].

УДК 377.011.3-051

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.203-211](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.203-211)

Гомеля Ніна Семенівна – кандидат педагогічних наук, викладач Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка

Homelia Nina – Candidate of Pedagogic Sciences, Teacher of the Anton Makarenko Kyiv Professional and Pedagogical Applied College

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0638-5138>

E-mail: enes63@ukr.net

Данькевич Віта Григорівна – кандидат педагогічних наук, викладач Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка

Dankevych Vita – Candidate of Pedagogic Sciences, Teacher of the Anton Makarenko Kyiv Professional and Pedagogical Applied College

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1950-7015>

E-mail: vitadan76@ukr.net

Штапір Ольга Миколаївна – викладач Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка

Shtapir Olga – Teacher of the Anton Makarenko Kyiv Professional and Pedagogical Applied College

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2296-5914>

E-mail: olgashtapir@gmail.com

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. В оглядовій статті автори здійснюють історико-педагогічний аналіз формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Виявлено стан розробленості проблеми

формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в теорії та практиці вітчизняної і зарубіжної освіти. Зокрема, розглянуто ідеї поєднання праці з навчанням у педагогічній науці ХХ століття та деталізовано досвід Антона Макаренка щодо організації трудової діяльності вихованців, яка ґрунтується на ціннісній основі і сприяє творчій та професійній реалізації потенціалу особистості.

У статті проаналізовано ключові компетентності педагога професійного навчання та обґрунтовано необхідність формування підприємницької компетентності для педагогічної діяльності і всебічного розвитку особистості майбутніх організаторів професійної підготовки закладів професійно-технічної освіти. Розглянуто теоретичні основи і узагальнено практичний досвід формування підприємницької компетентності загалом та запропоновано напрями формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання задля успішної особистісної та професійної самореалізації здобувачів освіти закладів вищої та фахової передвищої освіти.

Автори переконливо доводять, що вирішення проблеми розвитку підприємливості у підростаючого покоління можливе через впровадження в освітній процес підприємницького змісту як у ході викладання навчальних дисциплін, так і в позаурочний час. З цією метою охарактеризовано вибіркову дисципліну «Основи підприємницького успіху», яка спрямована на формування підприємницької компетентності.

Акцентовано увагу на тому, що сформована підприємницька компетентність майбутніх педагогів професійного навчання стане підґрунтям для їх професійного саморозвитку, усвідомленою потребою в неперервному самовдосконаленні, ставленні до навчання та буде реалізуватись через освітню діяльність, розвиваючи соціально-значимі якості своїх учнів.

Ключові слова: підприємницька компетентність; педагог професійного навчання; професійне та особистісне зростання; заклади фахової передвищої освіти.

**Homelia Nina,
Dankevych Vita,
Shtapir Olga**

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION AT FUTURE PEDAGOGUES OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. In the review article, the authors carry out a historical and pedagogical analysis of the entrepreneurial competence formation at future pedagogues of professional training. The state of development of the problem of entrepreneurial competence formation at future pedagogues of professional training in the theory and practice of domestic and foreign education is revealed. In particular, the ideas of combining work with teaching in the pedagogical science of the twentieth century are considered, and Anton Makarenko's experience in organizing the students' work, which is based on values and promotes creative and

professional realization of personal potential.

The article analyzes the key competencies of pedagogues of professional training and substantiates the need for the entrepreneurial competence formation for teaching activity and comprehensive development of personality of the future organizers of professional training of vocational education institutions. There have been considered the theoretical bases and generalized the practical experience of entrepreneurial competence formation in general; and the directions of entrepreneurial competence formation at future pedagogues of professional training for successful personal and professional self-realization of students of higher and professional pre-higher educational establishments are offered.

The authors are convinced that the solution to the problem of entrepreneurship development at the younger generation is possible through the introduction of entrepreneurial content in the educational process both during the academic disciplines teaching and extracurricular activities. To this purpose, the elective course «Fundamentals of Entrepreneurial Success», which is aimed at the formation of entrepreneurial competence is characterized.

Emphasis is placed on the fact that the formed entrepreneurial competence of future pedagogues of professional training will be the basis for their professional self-development, the perceived need for continuous self-improvement, attitude to learning and will be realized through educational activities with developing socially significant qualities of their students.

***Key words:** entrepreneurial competence; pedagogue of professional training; professional and personal growth; institutions of professional pre-higher education.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах світової фінансової кризи, яка диктує свої умови функціонування і життя в сучасному суспільстві, формування економічного мислення, підприємницької компетентності кожного члена суспільства, як професіоналів, так і майбутніх фахівців, є однією з провідних задач педагогічної науки і практики, оскільки, з одного боку, ці знання та вміння є необхідними для тверезої оцінки особистого економічного становища та початку ефективних дій, спрямованих на його покращення; з другого боку, як суспільне явище, вони можуть бути рушійною силою для подолання результатів економічної кризи українського суспільства в цілому. Для успішної особистісної та професійної самореалізації випусникам закладів вищої та фахової передвищої освіти необхідні такі якості й здібності, які б забезпечили соціальну адаптованість та професійну мобільність, яка має орієнтуватися на сучасний ринок праці.

Тому підготовка майбутніх педагогів професійного навчання повинна включати не лише формування системи знань та вмінь з обраного фаху: дбайливого ставлення до власності, вироблення вміння раціонально використовувати наявні ресурси для задоволення різноманітних потреб; а й розвиток якостей особистості, які можуть і вміють при вирішенні сучасних проблем мислити стратегічно та водночас ситуативно – прагматично, здатних стабільно забезпечувати економічну та соціальну ефективність діяльності різних підприємств в усіх галузях (Майковська, 2017).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання економічної освіти та економічного виховання учнів досліджені в роботах А. Нісімчук, Л. Куракова, С. Бадмаєва та Д. Березовської. Різні аспекти економічної підготовки майбутніх учителів вивчалися А. Войнаровським, А. Мазурком, І. Сасовою, О. Падалкою, О. Шпаком. Розуміння місця трудового навчання в засвоєнні основ економічних наук учнями основної школи розкрив П. Левін.

Психолого-педагогічні аспекти підприємницької діяльності проаналізовані в наукових дослідженнях В. Андріанової, З. Гіптерс, І. Демури, О. Зав'ялової, Ю. Пачковського, С. Посохова, В. Шабанової та ін. Стан підготовки молоді до підприємницької діяльності розкрито в науково-методичних працях і монографічних розвідках (М. Бойко, Д. Закатнов, Л. Козачок, С. Мельник, Н. Пасічник, Н. Покатиловський, О. Тополь, О. Семенюк, О. Щербак та ін.).

Окрему групу становлять дослідження, присвячені актуальним питанням формування підприємницької компетентності учнівської молоді (Г. Назаренко, Ю. Кулімова), студентів в Україні (Ю. Баніт, С. Лупаренко) та за кордоном (Н. Ткачова, Ду Цзінсюй), майбутніх учителів (О. Земка, Н. Кінах, В. Кравець, М. Ляшенко, О. Семенов), фахівців економічного профілю (Г. Матукова) та підприємництва (І. Середіна, С. Стеблюк). Водночас аналіз науково-педагогічних праць засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було б цілісно обґрунтовано теоретичні та практичні засади формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах економіки знань.

Мета статті. На основі цілісного історико-педагогічного аналізу та практики формування підприємницької компетентності студентів у закладах освіти визначити перспективні напрями творчого застосування виявленого досвіду у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нові економічні умови розвитку України, її інтеграція до Європейського простору зумовили необхідність підготовки населення до участі у здійсненні підприємницької діяльності (Свистун, 2006). В умовах глобалізації проблема підготовки конкурентоспроможного персоналу набула міжнародного значення. Вона є визначальною в діяльності ЮНЕСКО, Європейського фонду освіти та Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання CEDEFOP» (Майковська, 2019, с. 19; 51).

Основним орієнтиром для розв'язання цієї проблеми у підготовці педагога професійного навчання є затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1460 Стандарт вищої освіти України (перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»), який містить перелік компетентностей випускників. Уточнюючи їх зміст необхідно зазначити, що трактування однієї із загальних компетентностей («здатність виявляти ініціативу та

підприємливість (К 10)»), зобов'язує заклади освіти вводити зміни в їх організаційно-методичну діяльність, що має на меті вміння планувати й управляти проєктами культурної, соціальної або комерційної цінності.

О. Чарушина слушно зауважує, що підприємливість є поєднанням соціального та індивідуального, і це, з одного боку, виражає відмінності й несхожість кожної людини, а з іншого – характеристику такого рівня її розвитку, досягнути якого може лише соціально-активна особистість (Чарушина, 2006). Відтак професійна підготовка фахівців, які відповідають означеним вище характеристикам, вимагає нових підходів до організації освітнього процесу.

Ідея поєднання праці з навчанням як засобу вироблення загальних трудових навичок, формування відповідних моральних якостей, здатності засвоювати економічну інформацію, розуміти базові економічні категорії не була новою у педагогічній науці. Ще на початку ХХ ст. П. Блонський у роботі «Трудова школа» обґрунтовував їх ефективність. Тотожні ідеї відображені у педагогіці В. Лая, в теорії «трудової школи» й громадянського виховання німецького педагога Г. Кершенштейнера. Професійну підготовку Г. Кершенштейнер пропонував здійснювати в додаткових школах для працюючих підлітків, які закінчили народну школу. Навчальна програма передбачала вивчення загальнотехнічних предметів (знання матеріалів, знарядь та інструментів, креслення, моделювання й практичні тренувальні вправи в шкільних майстернях). Вивчалась також економіка підприємства, взаємовідносини між роботодавцями та робітниками та ін. (Абашкіна, 1998, с. 194–197).

Ефективне поєднання теоретичного і практичного навчання пов'язане з ім'ям видатного педагога А. Макаренка, ідеї якого визначили напрями педагогічного мислення у ХХ ст. і стали підґрунтям для розвитку інноваційних технологій професійної підготовки в освіті ХХІ ст. А. Макаренко був упевнений, що будь-яка трудова діяльність повинна ґрунтуватися на ціннісній основі, сприяти формуванню таких здібностей, які б сприяли творчій та професійній реалізації потенціалу особистості.

Відомо, що принципи трудового виховання були закладені видатним педагогом ще у колонії ім. М. Горького, де з перших днів перебування вихованці привчалися до праці. Та найефективніша реалізація ідей А. Макаренка щодо професійного розвитку особистості, формування підприємницьких якостей майбутніх фахівців відбувалася в комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, де вихованці мали змогу працювати на сучасному машинному виробництві, що призвело до надзвичайно успішних результатів: коммуна перейшла на повний госпрозрахунок і не тільки відмовилася від будь-яких державних дотацій на утримання, але й давала державі щорічно близько 5 млн. крб. прибутку; завдяки госпрозрахунку комунари могли витратити на рік 200 тисяч карбованців на літні походи, 40 тисяч – на квитки у харківські театри; могли дозволити платити додаткові стипендії своїм випускникам, давати солідне придане для подружнього життя (Ткаченко, 2011).

Таким чином, А. Макаренко теоретично й експериментально довів,

що трудове виховання й політехнічна освіта є інструментом формування гармонійно розвиненої, затребуваної суспільством особистості. А ці якості у сучасному світі вважаються складовими конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Вивчення зарубіжних наукових джерел щодо формування підприємницької компетентності зосередив нашу увагу на китайському досвіді, який складає такі ідеї: проведення протягом століть неоднозначної політики щодо підприємництва, що проявляється, з одного боку, у підтримці підприємницької діяльності та сприянні підготовці молоді до неї, а з іншого боку – в установленні жорсткого контролю й обмежень щодо представників цієї професії; приділення наставниками значної уваги питанню формування в майбутніх підприємців законслухняності й патріотизму; культивування в родині й школах цінності підприємництва як запоруки гідного життя людини. Пізніше зазначені ідеї отримали подальший розвиток на всіх наступних етапах історії китайського суспільства, причому на кожному з них реалізація зазначених ідей мали свої особливості, зумовлені соціально-політичними та економічними обставинами в країні (Ду Цзінсюй. 2020).

Отже, враховуючи історико-педагогічну складову вітчизняного і зарубіжного досвіду та погоджуючись із дослідницею Ю. Біловою, яка визначає підприємницьку компетентність як інтегральну психологічну якість особистості, що проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей і дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті, (Білова. 2013) схилиємося до думки, що при формуванні зазначеної компетентності виникають суперечності:

- між наявним економічним рівнем знань майбутніх педагогів професійного навчання і не достатньою обізнаністю їх в області економічного обґрунтування технічних та технологічних особливостей виготовлення виробів та проведення маркетингових досліджень;

- між необхідністю формування підприємницької компетентності в учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти на уроках виробничого навчання і профільно-орієнтованих дисциплін та низьким рівнем знань з основ планування бізнесу та підприємницької діяльності у майбутніх педагогів професійного навчання. А це в свою чергу впливає на те, що майбутній педагог професійного навчання самостійно повинен заповнювати прогалини у своїй економічній підготовці.

Зокрема, за освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів спеціальності 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями) передбачається вивчення наступних економічних дисциплін: «Основи економічної теорії» та «Економіка та організація виробництва», і цього замало для подальшої ефективної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.

Сьогодення вимагає упровадження в освітній процес інноваційних підходів, ефективних методів, направлених не тільки і не стільки на засвоєння теоретичних знань та практичних навичок, скільки на розвиток

мислення, самопізнання, вміння бачити проблеми та вміти творчо їх вирішувати. Київський професійно-педагогічний фаховий коледж імені Антона Макаренка, використовуючи матеріали Транснаціонального проєкту «Підприємництво в освіті і навчанні», увів в освітній процес дисципліну «Основи підприємницького успіху», метою якої є розвиток ділової активності та особистісних якостей здобувачів освіти. Зокрема таких, як самосвідомість, самооцінка, самопізнання. Надзвичайно важливо, щоб кожна молода людина знала про свої слабкі та сильні сторони, уміла вчитися на власних помилках і, урешті-решт, стала активним та дієвим членом суспільства.

Зміст дисципліни включає теми, які об'єднані в три модулі: «Психологія особистості», «Комунікація», «Бізнес-планування». Під час вивчення даних тем передбачені такі практичні вправи, як мозковий штурм, робота малими групами, тестування, рольові ігри, вправи на логічне мислення. Наприкінці вивчення дисципліни передбачається недиференційований залік.

Дуальна форма здобуття освіти у закладах фахової передвищої освіти є важливим інструментом творення підприємницького успіху у майбутніх педагогів професійного навчання, можливість пов'язання змісту уроку з реальними подіями та сучасною ситуацією на ринку праці. В Україні застосовують дві моделі ДФЗО – модель із інтегрованою практичною підготовкою та із інтегрованою професійною діяльністю. Перша модель передбачає поєднання періодів навчання здобувачів першої вищої чи фахової передвищої освіти в закладі освіти та на підприємстві. Другу модель розроблено для поєднання навчання в ЗВО та на підприємстві для тих, хто вже здобув фахову передвищу або першу вищу освіту, працює на підприємстві та має бажання продовжити навчання за своїм профілем або профілем, визначеним підприємством. Київським професійно-педагогічним фаховим коледжем імені Антона Макаренка першою і другою моделлю дуальної форми здобуття освіти охоплено близько 45% майбутніх майстрів виробничого навчання та педагогів професійного навчання, що на наше переконання допоможе формуванню підприємницьких позицій та підприємливого способу мислення майбутніх педагогів професійного навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, досягнення економічної, історичної, психологічної, соціологічної науки дають підстави говорити про підприємницьку компетентність як особливий тип підприємницької поведінки майбутніх педагогів професійного навчання, для якої характерні такі складові: особлива чутливість до змін і прагнення щось змінити у своєму житті (елемент ініціативи); відповідальність за можливі невдачі та поразки (елемент ризику); упровадження винаходів та інновацій (елемент новаторства); самостійність суджень (елемент свободи); спрямованість на уміння перетворення довкілля, на побудову нових відносин, уміння випереджувати події (елемент активності).

В останні десятиріччя підприємництво та підприємницька освіта в Україні інтенсивно розвиваються, проте в цих царинах існує багато різних

проблем. Тому подальші дослідження спрямовуватимуться на пошук шляхів підвищення рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання – представників нової формації сучасних фахівців для України.

Список використаних джерел

- Абашкіна, Н. В. (1998). Професійна підготовка вихованців у навчальних закладах А. Макаренка і Г. Кершенштейна. *Педагогіка і психологія*, 1, 194–197.
- Білова, Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти, 7, 15–17.
- Ду Цзінской (2020). Визначення поняття «підприємницька компетентність» у китайській та українській науковій думці (результати порівняльного аналізу). *Інноваційна педагогіка*, 22 (1), 13–15.
- Майковська, В. І. (2017). Проблеми формування підприємницької компетентності в українській освіті. *Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*, 1 (20), 73-80
- Ткаченко, А. В. (2011). Завод електроінструментів дитячої трудової комуні імені Ф. Е. Дзержинського як середовище професійного розвитку особистості. *Педагогіка і психологія проф. освіти*, 6, 183–192.
- Чарушина, Е. И. (2006). Формирование предпринимчивости у старшеклассников в условиях социально-экономического профиля обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома.

References (translated and transliterated)

- Abashkina, N.V. (1998). Profesiina pidhotovka vykhovantsiv u navchalnykh zakladakh A. Makarenka i H. Kershenshteina [Professional training of pupils in educational institutions of A. Makarenko and G. Kershenstein]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*, 1, 194–197 [in Ukrainian].
- Bilova, Yu. A. (2013). Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu [The concept and structure of entrepreneurial competence of future economic professionals]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity* [Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions]. 7, 15–17 [in Ukrainian].
- Du Tszinsui. (2020). Vyznachennia poniattia «pidpriemnytska kompetentnist» u kytaiskii ta ukrainskii naukovii dumtsi (rezultaty porivniialnoho analizu) [Definition of the concept of «entrepreneurial competence» in Chinese and Ukrainian scientific thought (results of comparative analysis)]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 22 (1), 13–15 [in Ukrainian].
- Maikovska, V. I. (2017). Problemy formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti v ukrainskii osviti [Problems of formation of entrepreneurial competence in Ukrainian education]. *Naukovi pratsi vyshchoho navchalnoho zakladu «Donetskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet» - Scientific works of the higher educational institution "Donetsk National Technical University»*, 1

(20), 73-80 [in Ukrainian].

- Tkachenko, A. V. (2011). Zavod elektroinstrumentiv dytiachoi trudovoi komuny imeni F.E. Dzerzhynskoho yak seredovysheche profesiinoho rozvytku osobystosti [Plant of power tools of the children's labor commune named after FE Dzerzhinsky as an environment of professional development of personality]. *Pedahohika i psykhologhiia prof. osvity – Pedagogy and psychology prof. Education*, 6, 183-192 [in Ukrainian].
- Charushyna, E. Y. (2006). Formyrovanye predprymchivosti u starsheklassnykov v usloviakh sotsyalno-ekonomycheskoho profylia obuchenyia: dys. ... kand. ped. Nauk: 13.00.02 [Formation of entrepreneurship in high school students in the socio-economic profile of education]. Kostroma [in Russian].

УДК 374.72:37.046 (560)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.211-218](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.211-218)

Постригач Надія Олегівна – докторка педагогічних наук, старший дослідник, старша наукова співробітниця відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Postryhach Nadiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education of the Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5433-2938>

E-mail: unadya1@gmail.com

ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У ТУРЕЧЧИНІ

Анотація. Здійснений контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що вітчизняна система безперервної освіти є інституційно роздрібною, не має достатніх ознак системності, характеризується відсутністю надійних механізмів стимулювання й недостатньо забезпечена фінансово. Це зумовлює актуальність дослідження зарубіжного досвіду реалізації системи безперервної освіти, зокрема в Туреччині, що зумовлена потребою розширення її доступності для всіх верств населення через створення центрів безперервної освіти при університетах.

Автор статті аналізує особливості діяльності центрів безперервної освіти у Туреччині на базі університетів. Виявлено, що такі центри, спрямовані на досягнення локального розвитку, встановлюють зв'язки між університетами, виробниками знань, ринком та користувачами знань.

З'ясовано, що цільовою групою для реалізації освітньої діяльності центрів безперервної освіти є переважно особи з певним браком освіти, працівники без формальних кваліфікацій, працівники-іммігранти та сільські

працівники, які емігрували до міст. Доведено, що забезпечення центрами безперервної освіти тісного взаємозв'язку університетів і громади; демократичність управління, а саме: визначення освітніх програм для усіх верств суспільства з урахуванням різних точок зору для з'ясування освітніх потреб, дотримання принципу безперервної освіти для кожного, забезпечення гнучкості освітніх програм, реалізація програм професійного розвитку на запит компаній чи організацій для їхніх співробітників тощо, є перспективними напрямками розвитку безперервної освіти в Україні.

Ключові слова: освіта дорослих; безперервна освіта; центр безперервної освіти; навчання упродовж усього життя; неформальна освіта; Туреччина.

Postryhach Nadiia

ACTIVITIES OF THE CONTINUING EDUCATION CENTERS IN TURKEY

Abstract. *The conducted content analysis of literature sources showed that the domestic system of continuing education is institutionally fragmented, does not have sufficient signs of systemicity, is characterized by the lack of reliable incentive mechanisms and is insufficiently provided financially. The relevance of the foreign experience studies in the implementation of the system of continuing education, in particular, in Turkey, is due to the need to expand its accessibility to all segments of the population through the creation of centers of continuing education at universities.*

The author of the article analyzes the peculiarities of the activities of Turkish continuing education centers on the basis of universities. It was found that such centers, aimed at achieving local development, establish links between universities, producers of knowledge, the market and users of knowledge.

It was found that the target group for the implementation of educational activities of continuing education centers are mainly people with a certain lack of education, workers without formal qualifications, immigrant workers and rural workers who have emigrated to the cities. It is proved that the continuing education centers provides a close relationship between universities and society; democratic governance, namely: definition of educational programs for all segments of society taking into account different points of view to clarify educational needs, observance of the principle of continuing education for everyone, ensuring flexibility of educational programs, implementation of professional development programs at the request of companies or organizations are promising areas development of continuing education in Ukraine.

Key words: *adult education; continuing education; continuing education center; lifelong learning; non-formal education; Turkey.*

Постановка проблеми, її актуальність. Освіта впродовж життя є загальновизнаною необхідністю, яку Європейський Союз розглядає як важливий елемент соціальної моделі сучасного суспільства (Лук'янова, с. 1).

Безперервна освіта відіграє ключову роль у розвитку людського капіталу та економічному зростанні країни через її здатність формувати

інтелектуальну складову в системі елементів економіки знань, поліпшувати здобутки людей, нації та суспільства щоденно в міру набуття й втілення в життя нових знань. Вивчення наукових джерел, сучасної практики реалізації безперервної освіти та її нормативно-правового регламентування в Україні показало, що сьогодні вітчизняна система безперервної освіти є інституційно роздіреною, не має достатніх ознак системності, характеризується відсутністю надійних механізмів стимулювання й недостатньо забезпечена фінансово (Кашуба, 2011, с. 43).

Це зумовлює актуальність дослідження зарубіжного досвіду реалізації системи безперервної освіти, зокрема в Туреччині, з позиції розширення її доступності для всіх верств населення через створення центрів безперервної освіти при університетах. Зазначимо, що останнім часом у Туреччині спостерігається зростання кількості освітніх програм у цій галузі через програму гармонізації ЄС згідно з Концепцією освіти упродовж усього життя, яка має на меті вдосконалити базову систему забезпечення освіти дорослих, а також працювати над створенням ефективнішої технічної та економічної інфраструктури. Освітні програми зосереджені насамперед на «доброму» громадянстві й особистісному розвитку, а також на працевлаштуванні та розвитку навичок для промисловості (European Association, 2011, с. 4).

У Туреччині є багато банків, приватних організацій і міністерств, які надають освітні послуги у власних центрах освіти дорослих для персоналу своїх організацій як цільовій категорії дорослих. Ця освіта зазвичай здійснюється у формі підвищення кваліфікації або відповідно до цілей подальшої освіти для розширення бази знань. Тобто ця освіта має такі цілі, як допомога персоналу працювати у злагоді з працівниками інших установ, оновлення професійних знань персоналу відповідно до інституційних цілей з метою підвищення ефективності його роботи, надання нової інформації, яка дозволить персоналу просуватися на вищі посади та досягати успіху на цих посадах, покращуючи відносини працівників із клієнтами, а також навички щодо просування продуктів і послуг (Ültanir, G., Ültanir, E., 2012, с. 92–100).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Розвиток центрів освіти дорослих як складової неформальної освіти є освітнім трендом у переважній більшості країн світу. Доцільність їх створення передусім зумовлюється нагальною необхідністю розширення сфери освітніх послуг для різних категорій дорослого населення. Центри освіти дорослих (далі – ЦОД) передусім є осередками соціальної інтеграції громадян, які допомагають опановувати нові соціальні ролі, сприяють духовному зростанню, самоосвіті й самовихованню особистості (Аніщенко, 2018, с. 24-25).

Європейська комісія визначає концепцію безперервної освіти, яка є новим терміном для Туреччини, так: «усі освітні заходи, що здійснюються через усе життя з індивідуальним, соціальним, інституційним або працевлаштуванням, орієнтованим на вдосконалення знань, навичок та компетентностей». Відповідно до цього визначення, університети Англії,

наприклад, заохочуються до розвитку безперервної освіти для досягнення цілей уряду за допомогою програм, спрямованих на збільшення державної підтримки вищої освіти та підготовки висококваліфікованої робочої сили. Водночас фінська модель є відносно особливою для безперервної освіти. У Фінляндії центри безперервної освіти відіграють важливу роль у підтримці взаємодії між університетами та громадськістю. Їх діяльність спрямовано на досягнення локального розвитку. Такі центри встановлюють зв'язки між університетами, «виробниками знань», ринком і користувачами знань (Arslan, 2008, с. 145). Однак, українськими ученими не здійснюються комплексні дослідження, присвячені діяльності центрів безперервної освіти при університетах, що і зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – проаналізувати особливості діяльності центрів безперервної освіти у Туреччині, що функціонують на базі університетів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання впродовж життя в Туреччині можна поділити на два періоди: дореспубліканський і постреспубліканський. У дореспубліканський період мечеті, секти, медресе, яничарські центри, організації ахі, гільдії й палацові школи були установами освіти дорослих для навчання впродовж життя. Після утвердження Республіки в 1923 р. народні школи (Halk Mektepleri), народні будинки (Halk Evleri) та нічні класи (Gece Dersleri) стали очевидними інституціями в освіті мас (Okçabol, 2006). Ще одним важливим освітнім рухом в історії Туреччини є сільські інститути, створені з метою підготовки вчителів для роботи в селах (Okçabol, 2005). На початку функціонування нової республіки вчителі, котрі закінчили ці інститути, відігравали важливу роль у народній освіті. Забезпечення єдності національної культури, сприяння громадянській освіті та підготовка робочої сили були цілями освіти дорослих у ті часи. Освіта дорослих стала більш інституціоналізованою галуззю після 1960 р., із моменту створення Генерального директорату народної освіти (Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü), який згодом, у 1983 р., був перетворений на Головне управління з учнівства та неформальної освіти (Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü), що несе відповідальність за галузь освіти дорослих.

Концепція навчання впродовж усього життя стала феноменом для турецького суспільства починаючи з 1980 р. (Şimşek, 2008). З 2011 р. діяльність з навчання впродовж усього життя здійснюється під дахом Генерального директорату з навчання впродовж усього життя (MEB, 2011), а проєкт, котрий реалізується під гаслом «школи оживають», відображає сучасний менталітет навчання впродовж усього життя в сучасній Туреччині. Не тільки Міністерство національної освіти, а й деякі інші установи, такі як міністерства юстиції, охорони здоров'я та оборони, займаються питаннями освіти дорослих (Okçabol, 2006; Kabahasanoğlu, 2002). У сучасній Туреччині навчання впродовж усього життя забезпечують як офіційні, так і приватні установи. Зокрема, турецькі університети у власній структурі створили центри безперервної освіти (ЦБО), що відповідальні за освіту мас і намагаються розвивати програми з урахуванням потреб окремих людей та економіки. У цьому контексті майже

в кожному університеті функціонують ЦБО, що зосереджують діяльність на програмах саморозвитку, соціальної реалізації та професійної освіти. Більшість програм стосується використання комп'ютера й вивчення іноземних мов через аналіз поточних потреб суспільства.

Перший ЦБО був створений у 1991 р. на базі Близькосхідного технічного університету (Middle East Technical University, METU), і кількість таких центрів зростає разом із потребою в навчанні впродовж усього життя. Є певні критерії щодо створення ЦБО, одним із яких є їх вагомий внесок у суспільство, зокрема забезпечення тісного взаємозв'язку університетів і громади, та в підсумку поліпшення якості життя людини. ЦБО мають переваги й для персоналу. Відділення й факультети університетів можуть створювати професії; залучення до забезпечення безперервної освіти дає змогу академічному персоналу налагодити тісні зв'язки із власними професіями. Правовим підґрунтям ЦБО (SEM) у Туреччині є Закон про вищу освіту (№ 2547–7/d). Однак слід зазначити, що є не так багато законів, нормативних актів чи політичних документів, котрі безпосередньо пов'язані з навчанням упродовж усього життя. Разом із тим, є правові документи, опосередковано пов'язані з навчанням упродовж усього життя. Це Основний закон № 1739 про національну освіту, Плани розвитку, Національні освітні ради (National Education Councils) та Альтернативні національні ради освіти (Alternative National Education Councils) (Akçaу, 2014, с. 1758–1759).

Цільовою групою для реалізації освітньої діяльності ЦБО є переважно особи з певним браком освіти, працівники без формальних кваліфікацій, працівники-іммігранти та сільські працівники, які емігрували до міст (European Association, с. 7).

Програми, що підтримуються ЦБО, об'єднані у три основні категорії. Загалом найпопулярнішими програмами навчання впродовж усього життя є курси саморозвитку, особливо музичні курси, курси професійного розвитку та професійного навчання. Програми професійного розвитку переважно реалізуються на запит компаній чи організацій для своїх співробітників. Пошук різних типів професійного розвитку та професійних програм можливий у будь-який час. Немає суттєвої різниці між статтями для відвідування таких програм: і чоловіки, і жінки відвідують курси відповідно до своїх інтересів (Akçaу, 2014, с. 1761).

Зазначимо, що ЦБО здебільшого організовують діяльність для суспільства у сферах, які набули значення для вдосконалення особистості, задля кар'єри, вдосконалення професійних знань і кваліфікацій, набуття нових навичок та забезпечення потреб індивідуального розвитку. Такі центри створені в університетах за принципом забезпечення безперервної освіти, доступної для всіх, із метою забезпечення навчання впродовж усього життя. ЦБО впроваджують більш гнучкі програми порівняно з тими, які реалізуються в інших ЗВО. Вони мають власні веб-сторінки та створені при державних і народних університетах Туреччини. Загальна кількість таких центрів становить 43, з них 34 у державних і 9 – приватних університетах.

ЦБО мають дуже схожі засадничі принципи й організаційні структури та функціонують під управлінням ректорату конкретного університету під такими назвами, як «центр безперервної освіти» (continuing education center), «центр дослідження та застосування безперервної освіти» (continuing education research and application center), «центр навчання впродовж усього життя» (lifelong learning center), «центр досліджень та застосування підприємництва» (entrepreneurship research and application center), «центр інформатики безперервної освіти» (continuing education center of informatics) і «центр безперервної освіти та розвитку програм» (continuing education and program development center). З одного боку, наявність різних назв ЦБО викликає в певних людей проблеми зі сприйняттям, а з другого – додає центрам оригінальності.

До більшості адміністративних структур ЦБО входять директор, рада директорів і консультативна рада. Наявність останньої робить ці центри демократичнішими в управлінні, що дає їм змогу пропонувати різні види освітніх програм на благо суспільства. Оскільки потреби в освіті людей різноманітні, визначення змісту освітніх програм для всіх верств суспільства потребує врахування різних точок зору. Турецькі вчені з'ясували, що більшість ЦБО не згадують у своїх нормативних актах безпосередньо термін «навчання впродовж усього життя», і його відсутність є істотним недоліком (Akçay, 2014, с. 1761; Arslan, 2008, с. 138–139).

Наприклад, основною метою Центру прикладних і наукових досліджень безперервної освіти Ускюдарського університету (Üsküdar University Continuing Education Application and Research Center) є зробити правильну інформацію найбільш зрозумілою та застосовною, отримати новий дизайн, зробити наявні знання доступними та відкрити нові вікна можливостей у житті людей з принципом безперервності в освіті, змінах та розвитку. У цьому відношенні основна місія Центру полягає в тому, щоб надати можливість людям більш активно використовувати свої здібності та навички, якими вони володіли, а також створити можливість вчитися, переживати та застосовувати на практиці знання, якими вони ще не володіють. Сферою діяльності Центру є реалізація наступних стратегій навчання: 1) академічна та професійна підготовка; 2) корпоративне навчання; 3) відкриті тренінги загальної участі; 4) проекти соціальної відповідальності тощо (ÜSEM).

З метою координації зусиль університетів, зацікавлених сторін та уряду у реалізації безперервної освіти 17 грудня 2010 р. було створено Раду Центрив безперервної освіти турецьких університетів (The Council of Turkish Universities Continuing Education Centers; Türkiye Universiteleri Surekli Egitim Merkezleri, TÜSEM). Наразі Рада TÜSEM налічує понад 100 членів. Фокусом пильної уваги Ради Центрив безперервної освіти турецьких університетів є: 1) акредитація, оцінка, документація та інструктаж для всіх навчальних програм, організованих цими центрами; 2) забезпечення саморозвитку ЦБО як більш активних, поширених та кваліфікованих освітніх закладів, а також співпраці з різними національними та

міжнародними інститутами й організаціями; 3) забезпечення сильного та централізованого представництва ЦБО перед органами влади; 4) сприяння вирішенню їх фінансових та бюрократичних проблем; 5) внесення пропозицій щодо спільних проектів; 6) виступати в якості координатора спільних навчальних програм (TÜSEM, 2015).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, забезпечення ЦБО тісного взаємозв'язку університетів і громади; демократичність управління, а саме: визначення освітніх програм для усіх верств суспільства з урахуванням різних точок зору для з'ясування освітніх потреб, дотримання принципу безперервної освіти для кожного, забезпечення гнучкості освітніх програм, реалізація програм професійного розвитку на запит компаній чи організацій для їхніх співробітників тощо, є перспективними напрямками розвитку безперервної освіти в Україні.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2018). Моделі центрів освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1 (14), 22–35. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/14/14>.
- Кашуба, О. М. (2011). Зарубіжний досвід реалізації системи безперервної освіти та перспективи його впровадження в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, 10, 43–48.
- Лук'янова, Л. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. URL: http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/unformal_OD.PDF
- European Association for the education on adults. (2011). Country Report on Adult Education in Turkey. Helsinki, 9 p. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/turkey_country-report-on-adult-education-in-turkey.pdf
- Akçay, R. C., & Yıldırım, R. (2014). Evaluating the continuing education centers in terms of lifelong learning. 5th World Conference on Educational Sciences, 2013. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1756–1762.
- Arslan, M. M. (2008). Structure and Functions of the Continuing Education Centers at Turkish Universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9 (3), art. 12, 138-148. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502089.pdf>
- TÜSEM: The Council of Turkish Universities Continuing Education Centers. (2015). Eucen: European University Continuing Education Network. URL: http://www.eucen.eu/images/network-profiles/tusem_profilev11-8.pdf
- Ültanir, G., Ültanir, E. (2012). New Structures in Public Education Centers in Turkey. *Problems of education in the 21st century*, 44, 92–100. URL: <http://oaji.net/articles/2014/457-1413726977.pdf>
- ÜSEM: Üsküdar University Continuing Education Application and Research Center. URL: <https://uskudar.edu.tr/en/usem>

References (translated and transliterated)

- Anishhenko, O. V. (2018). Modeli centriv osvity` dorosly`x v Ukraini [Models of adult education centers in Ukraine]. *Osvita dorosly`x: teoriya, dosvid, perspekty`vy – Adult education: theory, experience, prospects*, 1 (14), 22–

35. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/14/14> [In Ukrainian].
- Kashuba, O. M. (2011). Zarubizhny`j dosvid realizaciyi sy`stemy` bezperervnoyi osvity` ta perspekty`vy` jogo vprovadzhennya v Ukraini [Foreign experience in the implementation of the system of continuing education and prospects for its implementation in Ukraine]. *Investy`ciyi: prakty`ka ta dosvid – Investments: practice and experience*, 10, 43–48 [In Ukrainian].
- Luk'yanova, L. Neformal`na osvita dorosly`x yak nevid'yemna skladova osvity` vprodovzh zhy`ttya [Non-formal adult education as an integral part of lifelong learning]. URL: http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/unformal_OD.PDF [In Ukrainian].
- European Association for the education on adults. (2011). Country Report on Adult Education in Turkey. Helsinki, 9. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/turkey_country-report-on-adult-education-in-turkey.pdf [In English].
- Akçay, R. C., & Yıldırım, R. (2014). Evaluating the continuing education centers in terms of lifelong learning. 5th World Conference on Educational Sciences, 2013. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1756–1762 [In English].
- Arslan, M. M. (2008). Structure and Functions of the Continuing Education Centers at Turkish Universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9 (3), art. 12, 138–148. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502089.pdf> [In English].
- TÜSEM: The Council of Turkish Universities Continuing Education Centers (2015). Eucen: European University Continuing Education Network. URL: http://www.eucen.eu/images/network-profiles/tusem_profilev11-8.pdf [In English].
- Ültanir, G., & Ültanir, E. (2012). New Structures in Public Education Centers in Turkey. *Problems of education in the 21st century*, 44, 92–100. URL: <http://oaji.net/articles/2014/457-1413726977.pdf> [In English].
- ÜSEM: Üsküdar University Continuing Education Application and Research Center. URL: <https://uskudar.edu.tr/en/usem> [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, .rtf). 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>)). Декілька 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:

Постановка проблеми, її актуальність.

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>)

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Мета статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Висновки і 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 Ziazun 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?

Abstract. *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 Івана 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/787878787/836>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. V. (2017). Profesiiina pidhotovka andrahohiv: obgruntuvannia 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 derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seria: pedahohika – Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (19), 155-163 (in Ukrainian)
- Hulyayeva, M.M. (2021). *Profesiiyna 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 Ukrayiny* (in Ukrainian)
- Luk'ianova, L. B. (2016). *Pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia roboty z doroslymy: teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects]: monohr. K.: IPOOD NAPN Ukrayiny.*
- Chuhay, O. Yu. (2016). *Profesiiyna 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 Ukrayiny* (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/787878787/836> (in English).

Наукове видання

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

збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (20)

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

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 17.11.2021 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 10,69. Обл.-вид. арк. 10,93

Наклад 100 прим. Зам. № 2112-21

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 2 (20)

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.

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 17.11.2021 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,69. Обл.-вид. арк. 10,93
Наклад 100 прим. Зам. № 2112-21

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.