

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (21)

Київ – 2022

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 № 8 від 28 червня 2022 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*)
- Вєтошка 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*)
- Лавриш Ю. Е.** доктор педагогічних наук, професор (*КПІ ім. Ігоря Сікорського, Україна*)
- Прийма С. М.** доктор педагогічних наук, професор (*Таврійський державний аеротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна*)
- Василенко О. В.** кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна*)
- Павлов І.** PhD, доцент (*Університет Матея Бела, Словцька Республіка*)
- 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, 2022. Вип. 1 (21). 206 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., 2022

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

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

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (21)

Kyiv – 2022

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 № 8, dated June 28, 2022).

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*)
Lavrysh Yu. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ukraine*)
Pryima S. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Dmitry Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Ukraine*)
Vasylenko O. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*National Academy of Internal Affairs, 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, 2022. Volume 1 (21). 206 p.

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

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

ISSN 2308-6386

© Ivan Zyazun IPEAE of NAES of Ukraine
© K., 2022

ЗМІСТ

Розділ I

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

Лук'янова Лариса Борисівна

Законодавче урегулювання освіти дорослих в Україні: прийняти
Закон чи можемо ще почекати 9

Аніщенко Олена Валеріївна

Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української
війни: стан, проблеми і перспективи розвитку 18

Прийма Сергій Миколайович

Інформаційна система визнання результатів неформального
та інформального навчання 34

Радомський Ігор Петрович

Концептуальні ідеї розвитку освіти дорослих 48

Осадчук Валентина Володимирівна

Розвиток відкритої освіти як феномена XXI століття 58

Розділ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Венгринюк Оксана Володимирівна

Педагогічна майстерність вчителя музичного мистецтва
у контексті вимог Нової української школи 68

Кучер Наталія Василівна

Проектна діяльність у професійній підготовці соціальних
педагогів 75

Піддячий Володимир Миколайович

Адаптація педагогів до зміни умов професійної діяльності
та копінг-стратегії 84

Собченко Тетяна Миколаївна,

Ворожбіт-Горбатюк Вікторія Вікторівна,

Бондаренко Євген Олександрович

Основні вектори виховної роботи педагогічного закладу вищої
освіти в умовах воєнного стану 97

Султанова Лейла Юрївна,

Прокоф'єва Марина Олександрівна

Цифрова безпека в галузі вищої освіти 106

Федорчук Вікторія Вікторівна

Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів
у процесі вивчення методики наукових досліджень 117

Харевич Іван Іванович

Роль сучасної католицької церкви у формуванні морально-
ціннісних й етичних орієнтацій дітей, молоді та дорослих 125

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

Матулчик Юліус

Питання розвитку андрагогіки у спадщині Олександра Каппа 135

Жижко Олена Анатоліївна,

Роблес-Сото Сауль,

Хіменес-Діас Рігоберто,

Курикулум програм з неформальної професійної освіти представників індіанських груп Мексики 146

Постригач Надія Олегівна

Діяльність провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Туреччини 156

Paziura Natalia,

Hryhorieva Vita,

Kalashnykova Tetiana

Ph.D. training programs in the Federal Republic of Germany 171

Vasylenko Olena

Development of law enforcers' communication skills in the USA 180

Кузнєцова Катерина Сергіївна

Кеасецька Ярина Андріївна

Колтунович Тетяна Анатоліївна

Ретроспектива підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Україні 188

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ 201

CONTENTS

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

Lukianova Larysa LEGISLATIVE REGULATION OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE: TO PASS THE LAW OR WE CAN STILL WAIT.....	9
Anishchenko Olena NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN- UKRAINIAN WAR: STATE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT	18
Pryima Serhii INFORMATION SYSTEM FOR RECOGNISING NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING OUTCOMES	34
Radomski Igor CONCEPTUAL IDEAS FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION.	48
Osadchuk Valentina DEVELOPMENT OF OPEN EDUCATION AS A PHENOMENON OF THE XXI CENTURY	58

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

Venhryniuk Oksana PEDAGOGICAL SKILLS OF A MUSIC TEACHER IN THE CONTEXT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL REQUIREMENTS	68
Kucher Nataliia PROJECT ACTIVITY IN PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES	75
Piddiachyi Volodymyr ADAPTATION OF TEACHERS TO CHANGING THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AND COPING-STRATEGY	84
Sobchenko Tetiana, Vorozhbit-Gorbatiuk Viktoriia, Bondarenko Yevhen ОСНОВНІ ВЕКТОРИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	97
Sultanova Leila, Prokofieva Maryna DIGITAL SECURITY IN HIGHER EDUCATION	106
Fedorchuk Viktoriia DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS' RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODS	117
Kharevych Ivan THE ROLE OF THE MODERN CATHOLIC CHURCH IN FORMING MORAL- VALUE AND ETHICAL ORIENTATIONS OF CHILDREN, YOUTH AND ADULTS	125

Chapter III.
**ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE-PEDAGOGICAL
AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH**

Matulchyk Julius THE ISSUES OF ANDROGOGY DEVELOPMENT IN THE HERITAGE OF ALEXANDER KAPP	135
Zhizhko Olena, Robles-Soto Saúl, Jiménez-Díaz Rigoberto CURRICULUM OF NON-FORMAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS FOR REPRESENTATIVES OF INDIAN GROUPS IN MEXICO	146
Postryhach Nadiia PECULIARITIES OF EDUCATIONAL SERVICES PROVIDERS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION OF TURKEY.....	156
Paziura Natalia, Hryhorieva Vita, Kalashnykova Tetiana PH.D. TRAINING PROGRAMS IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY ...	171
Vasylenko Olena РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПРАВООХОРОНЦІВ У США	180
Kuznyetsova Kateryna, Kvasetska Yaryna, Koltunovych Tetiana RETROSPECTIVE OF TRAINING FOR FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE	188
FOR AUTHORS	201

РОЗДІЛ I

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

УДК 016:37

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.9-17](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.9-17)

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

Lukianova Larysa – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

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

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

ЗАКОНОДАВЧЕ УРЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ПРИЙНЯТИ ЗАКОН ЧИ МОЖЕМО ЩЕ ПОЧЕКАТИ ...

Анотація. Оглядова стаття присвячена проблемі законодавчого урегулювання освіти дорослих в Україні. Схарактеризовано ключову роль, яку наразі відіграє освіта дорослих у вирішенні багатьох економічних викликів, подоланні соціальної нерівності, формуванні у суспільстві відповідальності та довіри, покращенні психологічного здоров'я людей різного віку; висвітлено розвиток цього освітнього напрямку як невід'ємної складової освіти впродовж життя. Обґрунтовано значення нормативно-правового забезпечення освіти дорослих та доведено важливість створення законодавчої бази в Україні, вагомість якої посилюється умовами, спричиненими військовою агресією російської федерації. Проаналізовано законодавчі акти у сфері освіти і науки у сенсі освіти дорослих та наголошено, що наявні механізми почасти ускладнюють ситуацію, оскільки певною мірою суперечать один одному та загалом пригальмовують розвиток вітчизняної системи освіти дорослих. Окреслено прогресивні зміни, які відбулися останнім часом у сфері нормативно-правового урегулювання цієї сфери. Зокрема включення статті 18 «Освіта дорослих» у зміст Закон України «Про освіту»; підготовка проєкту Закону України про освіту дорослих, в якому визначено правові, організаційні та економічні засади функціонування й розвитку цієї сфери в Україні та окреслено умови щодо ефективної співпраці заінтересованих сторін із метою реалізації права дорослої

особи на безперервне навчання впродовж життя. Схарактеризовано зміст проекту Закону України «Про освіту дорослих», викладений у 10 розділах, які містять 43 статті, прикінцевих і перехідних положеннях та його роль у розвитку національної системи освіти дорослих. Обґрунтовано сукупність певних ризиків, з яким пов'язано подальше відтермінування прийняття Закону «Про освіту дорослих» для України.

Ключові слова: освіта дорослих; освіта впродовж життя; законодавче забезпечення; проект Закону України «Про освіту дорослих»; система освіти.

Lukianova Larysa

LEGISLATIVE REGULATION OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE: TO PASS THE LAW OR WE CAN STILL WAIT...

Abstract. *The review article is devoted to the problem of legislative regulation of adult education in Ukraine. The key role that adult education currently play in solving many economic challenges, overcoming social inequality, forming responsibility and trust in the society, improving the psychological health of different ages people is characterized in the article. The development of this educational direction as an integral component of lifelong education is highlighted. The significance of normative and legal provision of adult education is substantiated and the importance of creating a legislative framework in Ukraine has been proven, the importance of which is strengthened by the conditions caused by the military aggression of russian federation. The legislative acts in the field of education and science in the sense of adult education are analyzed, and it is emphasized that the existing mechanisms partly complicate the situation, as they contradict each other to a certain extent and generally slow down the development of the domestic system of adult education. The progressive changes that have taken place recently in the field of normative-legal regulation of this area are outlined. In particular, among them there are the inclusion of Article 18 «Adult Education» in the content of the Law of Ukraine «On Education»; preparation of the draft Law of Ukraine on adult education, which defines the legal, organizational and economic principles of the functioning and development of this sphere in Ukraine and outlines the conditions for effective cooperation of interested parties in order to realize the right of an adult to continuous education throughout life. The content of the draft Law of Ukraine «On Adult Education», presented in 10 chapters containing 43 articles, final and transitional provisions, and its role in the development of the national system of adult education are characterized. The combination of certain risks, which is associated with the further postponement of the adoption of the Law on Adult Education for Ukraine, is substantiated.*

Key words: adult education; lifelong education; legislative support; the draft Law of Ukraine «On Adult Education»; education system.

Постановка проблеми, її актуальність. Світовими тенденціями, які наразі окреслюють роль освіти дорослих в Україні, стали процеси глобалізації, інформатизації; посилення міжнародного співробітництва й інтеграції у сфері освіти, а також нагальні потреби у постійному підвищенні кваліфікації працівників усіх галузей економіки, навчання та перенавчання безробітних, освіта людей літнього віку.

Підкреслимо, що одним із вагомих показників розвитку системи освіти дорослих є рівень її нормативно-правового забезпечення. Вивчення досвіду європейських країн показало, що більшість з них має сформовану законодавчу базу, яка конкретизує цілі освіти дорослих, принципи й механізми державної підтримки, рівень відповідальності держави тощо (Лук'янова, 2017). Для України створення відповідної законодавчої бази є надзвичайно важливим питанням, вагомість якого посилюється умовами, в яких опинилася країна через військову агресію російської федерації. Велика кількість людей унаслідок вимушеного переселення, зруйнованого виробництва тощо втратили роботу й потребують перенавчання, перепідготовки, перекваліфікації. Так, за результатами опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг», наприкінці квітня 2022 року 39% українців втратили роботу (у березні їх було 53%); 40% з них – не вірять, що зможуть повернутися на попереднє місце праці; 58% респондентів готові перекваліфікуватися на іншу професію (майже 40% українців).

З урахуванням зазначеного, особливо виразнюється відсутність в Україні взаємоузгодженої цілісної нормативної бази, як основи для формування політики у сфері освіти і навчання дорослих. Відсутність профільного закону нерідко створює певні колізії. Наприклад, може стати підставою для відмови казначейством у здійсненні відповідних виплат на освіту дорослих або небажання органів місцевого самоврядування вкладати кошти у створення центрів чи інших закладів освіти дорослих.

Наразі Україна залишається однією з небагатьох європейських країн, які не мають законодавчого забезпечення розвитку освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В Україні останніми роками набули актуальності наукові розвідки щодо науково-теоретичних і науково-методичних основ навчання освіти і дорослих, значно посилилася увага до питання законодавчого урегулювання та управління у сфері освіти дорослих.

Теоретичному осмисленню означеної проблеми у сенсі її цілісності та спрямованості на головний пріоритет – особистість – присвячено фундаментальні праці українських вчених. Зокрема теоретико-методологічні основи освіти дорослих у системі неперервної освіти вивчали О. Аніщенко, Л. Лук'янова, С. Прийма, Л. Тимчук та ін.; андрагогічні засади післядипломної професійної освіти обґрунтовували Л. Набока, В. Пуцов Т. Сорочан та ін.; особливості й технології навчання дорослих розглядали О. Дубасенюк, М. Кадемія, О. Рассказова, С. Сисоєва; андрагогічні компаративістські дослідження здійснили С. Бабушко, О. Баніт, В. Давидова, М. Дернова, О. Жижко, О. Огієнко та ін., історико-педагогічний шлях освіти дорослих

студіювали Л. Вовк, З. Гіптерс та ін.

Мета статті – здійснити обґрунтування нагальності законодавчого регулювання освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасного стану законодавчого урегулювання освіти дорослих показав, що вести мову про повну відсутність відповідного законодавства в Україні є не зовсім коректним. Так окремі положення щодо унормування різних аспектів цієї сфери представлено у Конституції України, Законі України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників»; «Про зайнятість населення» й інших законодавчих актах у сфері освіти і науки. Проте вивчення чинного законодавства показало, що наявні механізми лише ускладнюють ситуацію, оскільки доволі часто певною мірою суперечать один одному або по-різному трактують одне й те саме положення, що загалом гальмує розвиток вітчизняної системи освіти дорослих.

Останнім часом в Україні здійснено важливі кроки у сфері освіти. По-перше, у 2017 р. було прийнято Закон України «Про освіту», в якому освіту дорослих, зокрема післядипломну освіту, названо невід’ємними складниками системи освіти країни (стаття 10). Уперше в українському законодавстві до змісту Закону було включено статтю 18 «Освіта дорослих», в якій ця освітня галузь розглядається як складова освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Названо її складники: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб’єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою. Зазначимо, що окремі положення статті є певною мірою суперечливими. Зокрема, курси підвищення кваліфікації та післядипломна освіта трактуються як окремі складники освіти дорослих. Водночас далі за контекстом йдеться, що післядипломна освіта включає підвищення кваліфікації.

По-друге, наступним важливим кроком стало прийняття рішення щодо доцільності підготовки окремого Закону України «Про освіту дорослих». Хоча цьому передували широкі дискусії, організовані Міністерством освіти і науки (МОН) України, в яких мало місце не завжди схвальне ставлення до означеного рішення. Проте у вересні 2020 р. МОН України вже було винесло на громадське обговорення проєкт цього Закону, ініціаторами й співавторами якого стали Міністерство освіти і науки України, Українська асоціація освіти дорослих та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України (МОН України, 2020).

У проєкті Закону України про освіту дорослих (Закон про освіту дорослих, 2022). Законопроект (реєстраційний № 7039) визначено правові, організаційні та економічні засади функціонування й розвитку системи освіти дорослих в Україні, окреслено умови ефективної співпраці заінтересованих

сторін із метою реалізації права дорослої особи на безперервне навчання впродовж життя. У документі наголошено, що держава підтримує та заохочує неперервний розвиток особистості через формування усвідомленої потреби в безперервному навчанні, формуванні культури неформального та інформального навчання. На думку розробників, законопроект сприятиме ефективній співпраці усіх заінтересованих сторін з метою реалізації права дорослої особи на навчання впродовж життя, задоволенню її особистісних потреб з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки.

Цілі, сформульовані розробниками законопроекту, розкривають основні проблеми, що існують у цій сфері. Зокрема йдеться про відсутність належних умов для розвитку освіти дорослих, розуміння її сукупної цінності, неузгодженість з європейським законодавством і практикою тощо. Серед найбільш вагомих завдань, на вирішення яких спрямовано законопроект, слід назвати такі: створення умов для розвитку освіти дорослих на засадах комплексного розуміння її суспільної цінності та значущості; визначення пріоритетних напрямів освіти дорослих, які б, зокрема, забезпечили формування у дорослих осіб ключових компетентностей; структурування системи освіти дорослих; визначення засад співробітництва між державою, органами місцевого самоврядування та провайдерами освіти дорослих; створення підґрунтя правових основ діяльності нових інституцій у сфері освіти дорослих.

Підкреслимо, що зміст Закону стосується різних напрямів, неописаних раніше у національному законодавстві. Йдеться про визначення правових, організаційних і економічних засад функціонування та розвитку системи освіти дорослих, створення умов для ефективної співпраці усіх суб'єктів освітнього процесу, а також реалізації права осіб на безперервне навчання з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки.

Законопроект закріплює освіту дорослих як окремий складник освіти, що має суспільну цінність; закладає інституційні основи співробітництва між державою, органами місцевого самоврядування та провайдерами освіти дорослих, а також передбачає елементи саморегулювання у цій сфері освіти.

Структура законопроекту складається із 10 розділів, які містять 43 статті, та прикінцевих і перехідних положень (табл. 1) (Закон про освіту дорослих, 2022).

Таблиця 1

Структура проєкту Закону України «Про освіту дорослих»

Розділи	Статті
РОЗДІЛ I Загальні положення	Ст. 1. Основні терміни та їх визначення Ст. 2. Законодавство України про освіту дорослих Ст. 3. Державна політика у сфері освіти дорослих Ст. 4. Право на освіту дорослих
РОЗДІЛ II Система освіти дорослих	Ст. 5. Система освіти дорослих Ст. 6. Складники освіти дорослих Ст. 7. Додаткова – особистісно орієнтована освіта і навчання

	Ст. 8. Громадянська освіта у сфері освіти дорослих Ст. 9. Безперервний професійний розвиток, у тому числі післядипломна освіта Ст. 10. Компенсаторна освіта Ст. 11. Формаційна освіта
РОЗДІЛ III Освітній процес у сфері освіти дорослих	Ст.12. Організація освітнього процесу у сфері освіти дорослих Ст.13. Форми організації освітнього процесу у неформальній освіті дорослих Ст. 14. Освітні програми неформальної освіти Ст. 15. Індивідуальні програми стажування Ст. 16. Освітні та просвітницькі заходи, освітні проєкти
РОЗДІЛ IV Документи про освіту та визнання результатів навчання у сфері освіти дорослих	Ст. 17. Документи про освіту дорослих Ст. 18. Визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти Ст. 19. Особисте освітнє портфоліо
РОЗДІЛ V Учасники освітнього процесу	Ст.20. Учасники освітнього процесу у сфері освіти дорослих Ст. 21. Здобувачі освіти дорослих Ст. 22. Педагогічні, науково-педагогічні, наукові та інші працівники в системі освіти дорослих.
РОЗДІЛ VI Надавачі послуг у сфері освіти дорослих	Ст. 23. Статус та засади діяльності надавачів послуг у сфері освіти дорослих Ст. 24. Права та обов'язки надавачів послуг у сфері освіти дорослих Ст.25. Типи надавачів послуг у сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ VII Управління у сфері освіти дорослих	Ст. 26. Органи управління у сфері освіти дорослих Ст. 27. Повноваження Кабінету Міністрів України Ст. 28. Повноваження центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки Ст. 29 – Ст. 31. Повноваження інших державних органів Ст.32. Повноваження Ради Міністрів АР Крим, обласних, Київської та Севастопольської міських, районних державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування Ст. 33. Участь професійних спілок, організацій роботодавців, їх об'єднань в управлінні у сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ VIII Забезпечення якості в системі освіти дорослих	Ст. 34. Система забезпечення якості освіти дорослих Ст. 35. Забезпечення академічної доброчесності у сфері освіти дорослих Ст. 36. Ліцензування діяльності у сфері освіти дорослих Ст. 37. Акредитація у сфері освіти дорослих Ст. 38. Нагляд (контроль) у сфері освіти дорослих Ст. 39. Інституційний аудит
РОЗДІЛ IX Економічні відносини	Ст. 40. Майно надавачів послуг у сфері освіти дорослих Ст. 41. Фінансування системи освіти дорослих Ст. 42. Фінансово-господарська діяльність надавачів

	послуг у сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ X Міжнародне співробітництво	Ст. 43. Міжнародне співробітництво в сфері освіти дорослих
РОЗДІЛ XI Прикінцеві та перехідні положення	

З табл. 1 видно, що законопроект вирізняється включенням нових розділів і статей, за якими унормовують питання, які раніше взагалі не підпадали у законодавче поле або трактувалися зовсім по-іншому. Наприклад, визначені складники системи освіти дорослих суттєво відрізняються від викладених у статті 18 Закону України «Про освіту». Зокрема названо 5 складників: додаткова – особистісно орієнтована освіта і навчання (вільна і необмежена, у тому числі післядипломна освіта – регламентована і (майже) обов'язкова в певних випадках); громадянська освіта; безперервний професійний розвиток, у тому числі післядипломна освіта; компенсаторна освіта (здобуття будь-яких рівнів загальної середньої освіти дорослими особами); формаційна освіта (здобуття професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти в нетрадиційному віці або повторно).

Законопроект містить норми, що забезпечують можливість дорослим особам здобувати фахову передвищу, вищу освіту повторно на умовах пільгового кредитування та визначає типи надавачів послуг у сфері освіти дорослих та їх особливості, повноваження органів управління, систему забезпечення якості та економічні відносини у сфері освіти дорослих.

У законодавчий обіг вперше офіційно введено термін «провайдер освіти дорослих» та описано окремі категорії провайдерів освіти дорослих. Наприклад, центри освіти дорослих (провайдери, що працюють за різними програмами неформальної освіти дорослих і виконують соціальну функцію) та заклади освіти дорослих (надають освіту дорослих у певній галузі).

Закладається законодавча основа функціонування центрів освіти дорослих як комунальних осередків освітньої діяльності для дорослого населення, що відповідає політиці децентралізації, зокрема щодо розширення повноважень формування і реалізації регіональної освітньої політики відповідно до потреб громад.

Підкреслимо ще один важливий аспект. У законопроекті визначено правові механізми взаємодії між формальною та неформальною освітою дорослих, спрямовані на розширення доступу дорослих осіб до формальної освіти та визначення правил здобуття дорослими особами формальної, неформальної та інформальної освіти. Так, вперше у законодавче поле України підпадає питання щодо визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної або інформальної освіти дорослих для присудження повних або часткових освітніх кваліфікацій, що здійснюється кваліфікаційними центрами або роботодавцями.

Значна увага у законопроекті приділена професійному розвитку, зокрема й питанням заохочення роботодавців інвестувати в професійний

розвиток своїх працівників. Вважаємо, що сукупність таких засобів представлена достатньо повно. Йдеться й про надання пільг при оподаткуванні у випадку забезпечення роботодавцями робочих місць для навчання дорослих, і про зниження суми податків на величину понесених витрат на навчання працівників. Розробники акцентували увагу на доцільності надання короткострокових і довгострокових кредитів (на пільгових умовах) для організації професійного навчання працівників, надання субсидій, грантів для покриття витрат роботодавців на участь у програмах навчання на робочих місцях, а також субсидій, грантів роботодавцям на навчання прийнятих на роботу дорослих осіб без навичок. Передбачено також відшкодування витрат роботодавця на виплату заробітної плати працівникові на період його навчання (оплачуваної відпустки); запровадження механізмів заміщення працівників, які тимчасово залишають робоче місце у зв'язку із навчанням.

9 лютого 2022 р. Уряд України підтримав проєкт Закону «Про освіту дорослих». Міністр освіти і науки України С. Шкарлет зазначив, що прийняття цього Закону стане першим кроком до формування якісної системи освіти для дорослих, створення умов для ефективної співпраці та реалізації права осіб на безперервне навчання з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку та запитів економіки (Уряд підтримав законопроєкт, 2021). Слід додати, що 28 лютого 2022 р. у Верховній Раді було зареєстровано альтернативний проєкт Закону України «Про навчання та освіту дорослих» (№ 7039-1 від 28.02.2022; <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/39143>). Суб'єктами права законодавчої ініціативи стали народні депутати України. Наразі альтернативний варіант законопроєкту знаходиться на експертизі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасна система освіти дорослих в Україні дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, водночас вона має сукупність проблем. Найбільш суттєвими з них і такими, що вимагають негайного розв'язання є розроблення відповідного комплексу заходів нормативного й правового регулювання. Наразі проєкт Закону України «Про освіту дорослих» пройшов громадське обговорення, погодження заінтересованих центральних органів виконавчої влади та соціальних партнерів, пройшов антикорупційну, регуляторну та правову експертизи. З урахуванням сучасних реалій прийняття цього закону для України є надзвичайно важливим. Натомість подальше відтермінування процедури його прийняття пов'язано з сукупністю певних ризиків, найбільш вагомими з них є:

- зниження ефективності реалізації державних рішень, оскільки базовий закон є підставою для формування політики у сфері освіти і навчання дорослих;
- уповільнення процесів відновлення України від наслідків російської військової агресії, оскільки освіта дорослих відіграє ключову роль у вирішенні багатьох економічних викликів, подоланні соціальної нерівності, формуванні відповідальності та довіри у суспільстві;
- негативний вплив на репутацію України серед партнерів країн ЄС, які надають допомогу у війні з російською федерацією, оскільки розвиток

цього освітнього напрямку є сьогодні стратегічним завданням багатьох країн Європейського Союзу, окрім того Україна підписала «Угоду про Асоціацію з ЄС», де у статті 433 зазначено, що держава має працювати у напрямку впровадження освіти впродовж життя.

Список використаних джерел

- Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон про освіту дорослих. Проект. (2022). URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/38978>
- Лук'янова, Л. (2017). Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС Центр». URL: <https://bit.ly/37ArWn0>
- Майже 40% українців, які втратили роботу через війну, так і не працевлаштувалися. (2022). URL: https://galinfo.com.ua/news/mayzhe_40_ukraintsiv_yaki_vtratyly_robotu_cherez_viynu_tak_i_ne_pratsevlashtuvalysya_384723.html
- Міністерство освіти і науки України. (2020, 7 вересня). МОН пропонує для громадського обговорення проєкт Закону України «Про освіту дорослих». URL: <https://bit.ly/3lWykec>
- Уряд підтримав законопроект щодо освіти для дорослих. (2021). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-pidtrimav-zakonoprojekt-shchodo-osviti-dlya-doroslih>

References (translated and transliterated)

- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017, 5 veresnia) [Law of Ukraine on Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Zakon pro osvitu doroslykh. (2022). [Law on Adult Education]. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/38978> [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2017). Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslykh: zarubizhnyi dosvid [Legislative support of adult education: foreign experience]. Kyiv: TOV «DKS Tsentr». URL: <https://bit.ly/37ArWn0> [in Ukrainian].
- Maizhe 40% ukraintsiv, yaki vtratyly robotu cherez viinu, tak i ne pratsevlashtuvalysia (2022) [Almost 40% of Ukrainians who lost their jobs due to the war did not find employment]. URL: https://galinfo.com.ua/news/mayzhe_40_ukraintsiv_yaki_vtratyly_robotu_cherez_viynu_tak_i_ne_pratsevlashtuvalysya_384723.html [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2020, 7 veresnia) [Ministry of Education and Science of Ukraine]. MON proponuie dlia hromadskoho obhovorennia proiekt Zakonu Ukrainy «Pro osvitu doroslykh» [The Ministry of Education and Science proposes for public discussion the draft Law of Ukraine «On Adult Education»]. URL: <https://bit.ly/3lWykec> [in Ukrainian].
- Uriad pidtrymav zakonoprojekt shchodo osvity dlia doroslykh (2021) [The government has supported a bill on adult education]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-pidtrimav-zakonoprojekt-shchodo-osviti-dlya-doroslih> [in Ukrainian].

УДК 374.7:37(477)"364"

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)

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

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

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

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ: СТАН, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті охарактеризовано зміни в українському суспільстві на тлі війни росії проти України. Проаналізовано стан і проблеми розвитку неформальної освіти дорослих в Україні в умовах активної фази російсько-української війни, перспективи її розвитку у повоєнний період. Акцентовано увагу на тому, що потреби в освіті й навчанні, перепідготовці, підвищенні кваліфікації упродовж життя є одними з основних потреб людини у суспільстві знань. Обґрунтовано необхідність перегляду в Україні багатьох концептуальних уявлень про неформальну освіту, місію закладів неформальної освіти дорослих у сучасному суспільстві. Підкреслено, що актуальні проблеми у сфері неформальної освіти дорослого населення в Україні зумовлені змінами (фінансово-економічного, соціально-політичного, структурного, комунікаційного характеру), спричиненими активною фазою російсько-української війни. Охарактеризовано діяльність центрів освіти дорослих в умовах повномасштабного вторгнення російських військ на територію України. Виокремлено основні напрями діяльності українських центрів освіти дорослих (освітній, культурно-просвітницький, консультативний, волонтерський). Встановлено, що в умовах російсько-української війни у центрах освіти дорослих здійснюється оновлення змісту, напрямів і форм організації навчання відповідно до індивідуальних потреб дорослих учнів із урахуванням вимог демократичного суспільства, соціальних та економічних потреб держави. Здійснено прогностичне обґрунтування перспектив розвитку неформальної освіти дорослих в українському освітньому просторі у повоєнну добу. Наголошено на важливості ролі «Національної ради з відновлення України від наслідків війни» щодо сприяння посиленню спроможності провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих в умовах нестабільності.

Ключові слова: освіта впродовж життя; освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; центри освіти дорослих; російсько-українська війна; Україна.

Anishchenko Olena

NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN-UKRAINIAN WAR: STATE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Abstract. *The article describes the changes in the Ukrainian society on the background of Russia's war against Ukraine. The state and problems of the development of non-formal adult education in Ukraine in the conditions of active phase of the Russian-Ukrainian war, the prospects for its development in the post-war period are analyzed. Attention is focused on the fact that the needs for education and learning, retraining, qualifications improving throughout life are one of the main needs of a person in a knowledge society. The activity of the Ukrainian adult education centers in the conditions of active phase of the Russian-Ukrainian war is characterized. The main vectors of activity of the adult education centers in Ukraine during the war (educational, cultural and educational, advisory, volunteer) are highlighted. It is emphasized that the current problems in the field of non-formal education of the adult population in Ukraine are caused by changes (financial-economic, socio-political, structural, communication) caused by the active phase of the Russian-Ukrainian war. It is emphasized on the need to rethink many conceptual ideas about non-formal education and the mission of non-formal adult education institutions in modern society in Ukraine. The expediency of constantly updating the content, directions and forms of organization of education in the adult education centers in accordance with the individual needs of adult students taking into account the requirements of democratic society, social and economic needs of the state, is grounded. A prognostic substantiation of the prospects for the development of non-formal adult education in the Ukrainian educational space in the post-war period was carried out. The role of the «National Council for the Recovery of Ukraine from the Consequences of War» in strengthening the capacity of providers of educational services in the field of non-formal adult education in the conditions of instability is outlined.*

Key words: *lifelong education; adult education; non-formal adult education; adult education centers; Russian-Ukrainian war; Ukraine.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах російсько-української війни, коли окремі регіони України або були тимчасово окупованими, а значна частина території й досі залишається у тимчасовій окупації, або перетворені на поле бою, а інші зазнали травмуючих потрясінь від руйнувань, заподіяних російськими окупантами; коли кількість скалічених, загиблих людей продовжує зростати, Україна значно втрачає у соціальному, економічному вимірах. Очікується масштабне скорочення працівників, яке зачепить усі сфери діяльності. Багато громадян, які мали стабільну роботу та житло, набувають статусу соціально незахищених груп і потребують підтримки. Водночас тимчасова окупація, бойові дії, що розгорнулися на території нашої держави, гуманітарна катастрофа, призвели до масової внутрішньої та зовнішньої міграції. Так, за даними

Міжнародної організації з міграції – спеціалізованої установи ООН, через повномасштабне вторгнення росії понад 8 млн українців стали внутрішньо переміщеними і були змушені покинути свої домівки в межах України (дані станом на 10 травня 2022 року). За оцінками ООН, починаючи з 24 лютого 2022 р., з України виїхало понад 4 млн осіб. Ці втрати можуть призвести до дефіциту робочої сили в Україні та уповільнення темпів відновлення економіки після війни (Вишлінський, Репко, Гайдай, Горюнов, Коломієць, & Самойлюк, 2022).

На тлі повномасштабної війни росії проти України всі сфери життя суспільства зазнали суттєвих змін. Зрушення відчутні й на українському та світовому ринках праці, оскільки саме російсько-українська війна змінює попередні парадигми і принципи, за якими функціонували економіка і ринок праці. Після перемоги України у війні наша країна потребуватиме якісно нових фахівців, що актуалізує зокрема попит на освітні послуги у сфері неформальної освіти дорослих, яка за рахунок максимальної гнучкості й варіативності здатна задовольняти різноманітні освітні потреби громадян із урахуванням їхніх індивідуальних можливостей тощо, й спрямована на сприяння набуттю та вдосконаленню життєвих і трудових навичок людини, соціальному й культурному розвитку.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Особливості створення й функціонування українських центрів освіти (і навчання) дорослих як закладів неформальної освіти знайшли відображення у численних публікаціях авторів, серед яких – засновники і координатори їх діяльності, громадські активісти, науковці (С. Бабушко, Р. Дрозд, Н. Іванова, Н. Косик, А. Моргун, С. Нестуля, Т. Однорог, О. Пастушок, Ю. Петрушенко, С. Прийма, О. Самодумська, В. Сікаленко, О. Сімороз, Т. Скорик, Л. Соловей, А. Халецька та ін.). Нормативно-правові, концептуальні, організаційно-педагогічні, управлінські, змістово-технологічні та інші аспекти розвитку неформальної освіти дорослих в Україні висвітлено О. Баніт, О. Василенко, М. Вовк, О. Волярською, Л. Лук'яновою, Л. Москаленко, Н. Павлик, Ю. Петрушенком, С. Приймою, О. Семенов, О. Смірновим, О. Пехотою та ін. Напрацювання зазначених вище й багатьох інших фахівців у сфері освіти дорослих є підґрунтям розроблення науково-методичних засад і практичного інструментарію освітньої політики задля сталого розвитку держави. Високо оцінюючи здобутки вчених, освітян-практиків у галузі неформальної освіти дорослих слід зазначити, що українськими науковцями не здійснюються дослідження, сфокусовані на неформальній освіті дорослого населення, діяльності центрів освіти дорослих в умовах повномасштабної війни росії проти України. Викладене вище й зумовило вибір проблематики публікації.

Мета статті – охарактеризувати зрушення в українському суспільстві на тлі активної фази російсько-української війни; на прикладі центрів освіти дорослих (далі – ЦОД) проаналізувати стан, проблеми і перспективи розвитку неформальної освіти дорослих в Україні в умовах повномасштабного вторгнення російських військ на територію України.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Війна в Україні і зміни в українському суспільстві. Передусім зазначимо, що 24 лютого 2022 р., рано-вранці, росія завдала ракетних ударів по території України і розпочала повномасштабне вторгнення. За час повномасштабної війни росії проти України (з 24 лютого 2022 р. і донині) зафіксовано величезну кількість звірств, що вчиняють окупанти. Це авіаудари по цивільній інфраструктурі міст і селищ, згвалтування й масові вбивства мирного населення, катування (цивільних, військових, у тому числі й полонених), викрадення людей (волонтерів, журналістів, представників органів місцевого самоврядування, освітян та інших категорій населення), застосування невибіркової зброї, незаконна депортація українців до росії, нелюдське ставлення до полонених військових і цивільних (Короткий, & Гнатівський, 2022; Ukraine ..., 2022) тощо. Здійснені злочини свідчать про те, що російські окупанти, які є прихильниками рашизму як різновиду нацизму, неофашизму (Горбатенко, 2022) з притаманним їм людиноненависництвом, досягли дна втрати людяності. У «Меморандумі про наслідки війни в Україні для прав людини», опублікованому Д. Міятович, Комісаром Ради Європи з прав людини, наголошено, що «напад російської федерації зумовив серйозні й масові порушення прав людини та міжнародного гуманітарного права, що призвело до катастрофічних наслідків для реалізації практично всіх прав людини народом України» (Memorandum, 2022).

В умовах повномасштабної війни росії проти України українське суспільство змінилося. Передусім посилилася згуртованість українців, довіра до представників влади, сформувалося відповідальне громадянське суспільство. Йдеться про об'єднання української нації, громадян, які здатні «швидко консолідуватися і домовлятися між собою, виявляти ініціативи знизу, координувати колективні зусилля для досягнення життєво необхідних цілей» (Близнюк, 2022). Сформованість «розвиненого, потужного та відповідального громадянського суспільства – головна ознака справжньої демократії, яка, на жаль, дається Україні дуже дорогого ...» (Лібанова, 2022). Таке суспільство є запорукою дотримання прав людини, прозорості дій влади. Украй важливо формувати національну стійкість України, яка дозволяє інтелектуально й ефективно захистити нашу незалежність, «здатна реально випереджати й нейтралізувати гібридні загрози в глобалізованому світі», протидіяти їм у всіх сферах – політичній, економічній, військово політичній, інформаційній, етнокультурній, соціальній, екологічній (Національна стійкість України, 2022, с. 12, 15, 17).

Центри освіти дорослих як осередки неформальної освіти і навчання. Потреби в освіті й навчанні, перепідготовці, підвищенні кваліфікації упродовж усього життя є одними з основних потреб людини у суспільстві знань. Розвиток центрів освіти дорослих як складової неформальної освіти є освітнім трендом у переважній більшості країн світу. ЦОД як заклади неформальної освіти, провайдери або об'єднання провайдерів освітніх послуг здійснюють освітню діяльність у сфері освіти різних категорій дорослого населення. Вони можуть належати до різних

форм власності (державної, комунальної, приватної), а також бути заснованими на засадах державно-приватного партнерства (корпоративний ЦОД). Відповідно до п. 4 статті 25 проєкту Закону України про освіту дорослих (22 лютого 2022 р.), центр освіти дорослих тлумачиться як юридична особа публічного чи приватного права або структурний підрозділ юридичної особи, основним із видів діяльності якого є надання послуг у сфері освіти дорослих. Мета діяльності ЦОД – забезпечення потреб в освіті дорослих сільських, селищних, міських територіальних громад (Закон України про освіту дорослих, 2022). Вони можуть утворюватися органами місцевого самоврядування як юридичні особи публічного права або структурні підрозділи закладів освіти, культури, фізичної культури і спорту, охорони здоров'я комунальної форми власності тощо. Отже, ЦОД функціонують самостійно або на базі закладів формальної і неформальної освіти, закладів культури, громадських та інших організацій, як соціальні підприємства з надання освітніх послуг. Як осередки соціальної інтеграції громадян у територіальних громадах, ЦОД пропонують широкий спектр освітніх послуг, сприяють розвитку громадянського суспільства, зайнятості й самозайнятості населення, посиленню конкурентоспроможності людей, регіонів і держави в цілому. Ці заклади здійснюють освітню, культурно-просвітницьку, дослідницьку та інші види діяльності для різних категорій дорослих. Освітні пропозиції центрів зорієнтовані на певну цільову групу – конкретну групу людей, які об'єднані спільними потребами, інтересами тощо (Аніщенко, Прийма, 2020). В основу діяльності окремих українських ЦОД покладено модель німецьких народних університетів, що уможлиблює навчання упродовж усього життя для всіх громадян, незалежно від соціального статусу, статі, освіти, віку, релігії, ідеології, національної приналежності тощо.

Діяльність центрів освіти дорослих в Україні в умовах повномасштабного вторгнення російських військ. До повномасштабного вторгнення російських військ на територію України, яке розпочалося з 24 лютого 2022 р. і триває донині, в усіх регіонах України було створено, організовано діяльність центрів освіти для різних категорій дорослих. Переважна більшість ЦОД взаємодіяла та співпрацювала з іншими закладами освіти і культури для молоді та дорослих, громадськими та іншими організаціями. Широкомасштабне вторгнення росії зумовило комплекс серйозних проблем в українській освіті. Наразі інтенсивні бойові дії, тимчасова окупація, багатотисячні людські жертви, посилення міграційних процесів, руйнування й пошкодження інфраструктури, зокрема й закладів освіти, проблеми зі зв'язком тощо, зумовлені війною росії проти України, унеможливили діяльність окремих ЦОД – «поставили їх на паузу». Водночас ті центри освіти дорослих, які не припинили діяльність в умовах війни, працюють переважно дистанційно – в онлайн (суб'єкти освітньої взаємодії зазвичай працюють із дому або з місць тимчасового перебування) або змішаному форматах, а якщо безпекова ситуація дозволяє, то й у режимі офлайн. Напрями діяльності ЦОД унаочнено на рис. 1.

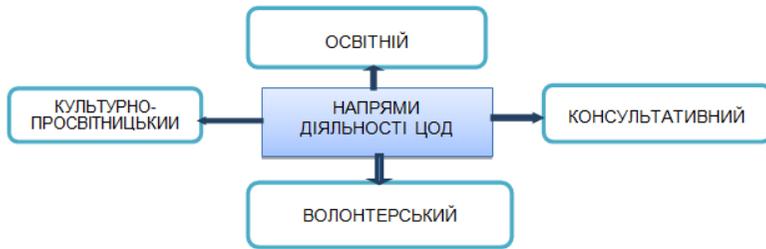


Рис. 1. Напрями діяльності українських центрів освіти дорослих в умовах повномасштабної війни росії проти України

Під час повномасштабної війни українські ЦОД внесли корективи не лише у формати навчання, а й у тематичну спрямованість курсів відповідно до нагальних запитів громадян. До традиційних курсів і програм (особистісно розвивальних, професійно орієнтованих) додалися актуальні курси і проекти, з-поміж яких найбільшої популярності набули такі:

- онлайн-проект із підтримки психічного здоров'я у форматі 2-денних семінарів щотижня (з березня 2022 р.) (Центр навчання впродовж життя (м. Суми);
- група психологічної підтримки для вимушено переселених Українців (Мережа центрів едукації «ЦЕ» (м. Львів); індивідуальні та групові (сімейні) консультації психологів у супроводі кваліфікованих психологів і психотерапевтів (ГО «Центр навчання і освіти дорослих «Південь» (м. Миколаїв);
- курси «Профілактика дистресу та вигорання під час воєнних дій», «Подолання невідомості, страху та паніки. Ментальне та фізичне здоров'я в умовах війни» (Центр освіти дорослих м. Нікополь);
- курси арт-терапевтичного спрямування (цикл тренінгів з арт-терапії в кризових ситуаціях (Центр освіти дорослих Полтавщини); курс із арт-терапії «Надійний тил» (ГО «Центр навчання і освіти дорослих «Південь» (м. Миколаїв).

Окрім діяльності психологічного, психотерапевтичного спрямування, на базі центрів проводять і курси з тактичної медицини. В офлайн форматі у співпраці з партнерами такі курси організовано Центром «Поділля-Соціум» (м. Вінниця), Мережею центрів едукації «ЦЕ» на базі львівських бібліотек (м. Львів). У Миколаєві Центр SAMPLE навчає миколаївців навичкам домедичної допомоги. На курсах «Домедична допомога при масивній кровотечі» та «Надання домедичної допомоги постраждалим в умовах бойових дій / воєнного стану» пройшли навчання понад 1000 осіб. Курси проводяться в межах проекту: «Миколаїв: місто, яке навчається і навчає» за підтримки ГО «Центр навчання і освіти дорослих "Південь"» у співпраці з Представництвом DVV International в Україні за фінансової підтримки Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку

Німеччини (BMZ) за сприяння Миколаївської обласної військової адміністрацією та клініки сімейної медицини ZDRAVO (Миколаївців навчають домедичній допомозі, 2022).

Привертають увагу активності, ініційовані Центром «Поділля-Соціум» (м. Вінниця). Зокрема, організовано дистанційні мовні курси, тренінги з нутриціології та харчування в кризових умовах, курси з основ кондитерської майстерності (Освіта дорослих під час війни, 2022). У квітні 2022 р. вінничанами розпочато новий проєкт «Центр Освіти Дорослих Підтримка онлайн», що має на меті підтримати різні категорії дорослого населення. Ця ініціатива стала можливою завдяки проєкту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства», що впроваджується Isar Ednannia за фінансової підтримки Європейського Союзу (Центр Поділля-Соціум, 2022). У рамках проєкту здійснюється навчання для батьків здобувачів освіти (психологічна підтримка від професійних психологів); індивідуальні конфіденційні консультації з фахівцями психологами; організація курсів «Першої домедичної допомоги» для організацій; волонтерство. Через війну центр частково втратив можливість «взаємодіяти вживу, спілкуватись та нарощувати соціальні контакти» (Центр Поділля-Соціум, 2022).

Практичний інтерес становить діяльність Центру освіти дорослих «Перший» (м. Мелітополь). У таблиці 1 наведено перелік навчальних програм, які зrealізовано ЦОД «Перший» упродовж 2021 – травня 2022 рр. (Солодка, 2020; Центр освіти дорослих «Перший» (м. Мелітополь), 2021, 2022).

Таблиця 1

Навчальні програми, ініційовані Центром освіти дорослих «Перший» (м. Мелітополь, 2021 – 2022 рр.)

Перелік навчальних програм Центру освіти дорослих «Перший»	
2021 р.	2022 р. (травень)
1. Особиста ефективність 2.0 — https://cutt.ly/per_effect 2. Впевнений користувач персональним комп'ютером – https://cutt.ly/vpevni-kor 3. Комп'ютерна грамотність – https://cutt.ly/komp-gram 4. 1С: Бухгалтерія 8 — https://cutt.ly/1c_buh 5. Бухгалтерський облік приватного підприємця – https://cutt.ly/buh_pp 6. Основи фотографії – https://cutt.ly/photograf 7. Мистецтво презентацій та публічних виступів – https://cutt.ly/prezent-gram 8. Табличний процесор Excel: розрахунки та обробка даних – https://cutt.ly/kurs-excel	1. Самооцінка та самоповага: фундамент нашого життя – https://cutt.ly/8G69PFT 2. Німецька мова для початківців – https://cutt.ly/1G6meYv 3. Самореалізація в умовах невизначеності – https://cutt.ly/NG6L7R0 4. Самонавчання без каткування – https://cutt.ly/FHygS2R 5. Креативність як стиль життя (тренер Олеся Вієцька) – https://cutt.ly/bHyleBr

<p>9. Як прожити кризу у співпраці з ресурсом – https://cutt.ly/krizis 10. Хмарні сервіси — https://cutt.ly/cloud-tehn 11. Профілактика вигорання «Щоб робота була в радість» – https://cutt.ly/profvigor 12. Сімейна взаємодія – https://cutt.ly/family-con 13. Гра «Світ громад» – https://cutt.ly/svithromad 14. Основи крою та шиття — https://cutt.ly/kroi-shittyta 15. Оператор 1С – https://cutt.ly/operator-1c 16. Ділова українська мова (онлайн) – https://cutt.ly/dilova_ukrmova</p>	<p>6. Старт на 1000 грн, або як перетворити улюблену справу на бізнес – https://cutt.ly/RHt8Anb 7. Бухгалтерський облік ФОП в умовах воєнного стану – https://cutt.ly/CG66toN 8. Бізнес-планування для приватних підприємців – https://cutt.ly/8HwUn7e 9. Особливості бухгалтерського обліку неприбуткових організацій в умовах воєнного стану – https://cutt.ly/0Hw8CK0</p>
--	--

Як випливає з таблиці 1, у порівнянні з минулим роком, Центром освіти дорослих «Перший» скорочено кількість навчальних курсів. Водночас тематику нових курсів адаптовано до потреб цільової аудиторії в умовах війни, що надає їм безперечної актуальності та значущості й у контексті самореалізації особистості впродовж життя. Прикметно, що й в умовах тимчасової окупації Центр продовжує надання освітніх послуг (на момент підготовки публікації Мелітополь був містом, тимчасово окупованим російськими військами).

Аналіз публікацій у ЗМІ, прес-релізів масових заходів, власний досвід культурно-просвітницької діяльності свідчать про те, що наразі в Україні затребуваним є просвітництво. Йдеться про цілеспрямований процес інформування населення про наявний соціально-культурний досвід, розрахований на велику, зазвичай не поділену на стійкі групи аудиторію, в якому не передбачаються будь-які формалізовані процедури контролю за успішністю завоювання набутих знань. До прикладу, Науково-технічною бібліотекою Львівської політехніки спільно з Українським фотографічним товариством організовано і проведено серію культурно-освітніх заходів для львів'ян і внутрішньо переміщених осіб. Ці заходи (лекції, покази фільмів, виставки, творчі зустрічі з непересічними особистостями) покликані ознайомити громадськість із важливими аспектами української історії, науки і культури (Бельзєцька, 2022). Низку важливих практико орієнтованих освітніх ініціатив українознавчого спрямування, цільовою аудиторією яких будуть і внутрішньо переміщені особи, передбачено зреалізувати у Новояворівській громаді (Львівщина). Зазначені заходи проводитимуться у рамках «Програми освіти дорослих впродовж життя Новояворівської міської територіальної громади на 2022 рік» (ініціатива ГО «Гостинець») за умови її затвердження депутатами Новояворівської міської ради.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що в умовах повномасштабної війни росії проти України зростає попит на вивчення

української мови. Так, за даними генерального директора платформи з вивчення мов Duolingo Луїса Фон Ана (Luis von Ahn), у світі на 577% збільшилася кількість бажаючих вивчати українську мову. Водночас в Україні особливої популярності набувають розмовні клуби, безкоштовні мовні курси. Так, для різних категорій населення запропоновано 250 безкоштовних курсів, онлайн-ресурсів, започатковано роботу розмовних клубів по всій Україні, які допоможуть опанувати державну мову (Інформація про безкоштовні курси, 2022). Ці та інші ініціативи зреалізовано завдяки зусиллям волонтерів, співпраці громадських організацій, закладів формальної і неформальної освіти. Окремі ініціативи підтримано на рівні міністерств – освіти і науки, культури та інформаційної політики України.

Важливо підкреслити, що під час російсько-української війни центри освіти дорослих не лише надають освітні послуги, а й за ініціативи їх засновників/засновниць, тренерів, учасників/учасниць програм і курсів та інших категорій небайдужих громадян організують заходи зі збору благодійної допомоги (грошової, продуктів харчування, засобів індивідуальної гігієни, господарчих товарів та інших необхідних речей) для воїнів Збройних Сил України та осіб, які хто опинилися у складних життєвих обставинах, постраждали внаслідок бойових дій у різних регіонах України; надають соціальну, психологічну, інформаційну допомогу родинам переселенців, воїнів, допомагають переміщеним особам у розселенні та працевлаштуванні тощо. Наведемо декілька прикладів волонтерства. Так, Центр Поділля-Соціум (м. Вінниця) здійснює закупівлю та передачу продуктів харчування для соціально-вразливих груп населення спільно з Департаментом соціальної політики Вінницької міської ради. (Центр Поділля-Соціум, 2022). Співробітники Центру навчання впродовж життя м. Суми приблизно третину часу витрачають на волонтерську діяльність: доставку продуктів, координацію розселення біженців (Освіта дорослих під час війни, 2022). Громадська організація «Імпульс» (м. Сколе, Львівщина) допомагає внутрішньо переміщеному населенню, сприяє організації гуманітарних вантажів з Баварії (Німеччина) (Баварія подала руку допомоги українцям, 2022). На базі ЦОД у м. Нікополь група волонтерів (серед яких і випускники курсу крою та шиття) шиють необхідні для Збройних Сил України речі, серед яких – устілки для взуття, аптечки, білизну, балаклави, рукавички-літінки і навіть «розгрузки» для бійців. Громадською організацією «Золоті Роки» (м. Львів) започатковано пошиття білизни і ремонт одягу для військових. Цей перелік добрих справ можна продовжувати ледь не до безкінечності.

У зв'язку з посиленням міграційних процесів вагаємо за доцільне акцентувати увагу ще на одній важливій складовій діяльності ЦОД – сприянні адаптації українців за кордоном до нового лінгвокультурного середовища через проведення освітніх заходів лінгвістичного, психологічного спрямування. До прикладу, українськими центрами освіти дорослих, заснованими за підтримки Представництва DVV International в Україні (Центр освіти впродовж життя (м. Суми), Мережа Центрів Едукації (м. Львів), Центр освіти дорослих Полтавщини (м. Полтава), Центр освіти дорослих (м. Вінниця, м. Нікополь), ГО «Центр навчання і освіти дорослих «Південь»

(м. Миколаїв), Центр освіти дорослих «Перший» (м. Мелітополь), ініційовано надання таких освітніх послуг для українців у Німеччині.

Проблеми і перспективи розвитку неформальної освіти дорослих в Україні у воєнний та повоєнний періоди. Нагальні проблеми у сфері неформальної освіти дорослого населення в Україні, найбільш чутливі та найбільш болючі, зумовлені змінами (соціально-політичного, фінансово-економічного, структурного, комунікаційного характеру), спричиненими активною фазою російсько-української війни. На порядку денному – розв'язання проблем, пов'язаних із недосконалістю нормативно-правового, організаційно-педагогічного, інформаційно-аналітичного забезпечення неформальної освіти дорослих, несистемністю її розвитку й слабкістю мережевої взаємодії освітніх закладів та організацій, труднощами ресурсного забезпечення (*кадрами* – «дефіцит» андрагогів через несформованість системи професійної підготовки педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих, відтік кадрів через міграційні процеси; *фінансами* (проблематичність багатоканальності фінансування, відсутність бюджетного фінансування), *матеріально-технічними засобами*); відсутністю статистичної звітності у цій сфері тощо.

Принагідно зазначимо, що потребує розв'язання проблема слабого усвідомлення на державному, регіональному та індивідуальному рівнях ролі неформальної освіти дорослих у відновленні України у повоєнний період, у розвитку громадянського суспільства в Україні й розвитку культури навчання впродовж життя громадян. Незважаючи на те, що саме неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, допомагає опанувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню, у нашій державі недооцінюється роль і значення ЦОД як провайдерів освітніх послуг, що сприяють розвитку людського капіталу, соціально-економічному розвитку громад. На нашу думку, важливо, щоб у матеріалах робочої групи з освіти і науки при Національній раді з відновлення України від наслідків війни (Робочі групи, 2022) було відображено умовиводи щодо нагальності сприяння посиленню спроможності провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих в умовах нестабільності.

На часі також ухвалення Закону України «Про освіту дорослих», у проекті якого, зокрема, значну увагу приділено діяльності центрів освіти і навчання дорослих у структурі неформальної освіти (Закон України про освіту дорослих. Проект, 2022); розроблення державної комплексної цільової програми з підтримки ЦОД у регіонах, а також регіональних цільових програм у сфері неформальної освіти дорослих; сприяння забезпеченню інвестиційної привабливості неформальної освіти з подальшим впровадженням багатоканальності її фінансування; розроблення й упровадження механізмів стимулювання, заохочення громадян до навчання впродовж життя, здобуття неформальної освіти, а роботодавців – до підтримки ціложиттєвого навчання працівників.

Системності впровадження, підтримки на всіх рівнях потребує «Державна цільова соціальна національно-патріотичного

виховання на період до 2025 року» (2021), якою, зокрема, передбачено здійснення заходів, спрямованих на розвиток цілісної загальнодержавної політики національно-патріотичного виховання. На нашу думку, в Україні має розвиватися якісна громадянська освіта, реалізовуватися дієва, а не заформалізована, освітня, культурно-просвітницька діяльність національно-патріотичного спрямування з урахуванням: а) можливостей та обмежень формальної, неформальної та інформальної освіти дітей, молоді й дорослих упродовж життя; в) конструктивних ідей історико-педагогічного досвіду діяльності україноцентричних дитячо-юнацьких, молодіжних та інших організацій тощо. На цьому освітньому фронті потрібна консолідація зусиль урядовців, представників органів місцевого самоврядування, освітян і науковців, військових, журналістів, церковних та багатьох інших діячів, які працюють на благо України. Важливо також розвивати громадянську компетентність андрагогів і педагогів. Наразі цьому напряму професіоналізації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти приділяється недостатньо уваги. До прикладу, у «Плані семінарів-практикумів для педагогічних працівників закладів позашкільної освіти на 2020 рік» (2019) громадянсько-просвітницький складник навіть не виокремлено як самостійний напрям. Цитований план містить лише одну тематичну освітню ініціативу, а саме – «Цикл тренінгів по громадянській освіті за програмою «Я – громадянин України» (на травень-жовтень), яку унаочнено у розділі «Еколого-натуралістичний напрям» (!!!).

Серед актуальних питань розвитку неформальної освіти – розроблення й впровадження методик моніторингу культурно-освітніх потреб дорослих, а також механізмів моніторингу якості неформальної освіти дорослих; розроблення та впровадження механізмів визнання та підтвердження результатів неформального та інформального навчання дорослих, а також розширення переліку професій, за якими може здійснюватися визнання професійних кваліфікацій, отриманих в умовах неформальної освіти; розвиток ринку освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослого населення з урахуванням результатів моніторингових досліджень культурно-освітніх потреб дорослих у різних регіонах України; забезпечення мережевої взаємодії між ЦОД та іншими закладами освіти, культури тощо.

Зазначимо, що відновлення пошкоджених (зруйнованих) об'єктів освітньої інфраструктури внаслідок збройної агресії росії є одним із нагальних завдань розвитку освіти дорослих в Україні у поствоєнний період. У найближчій перспективі не втрачатимуть актуальності питання створення доступного та безпечного освітнього середовища для всіх суб'єктів освітньої взаємодії (зокрема, і вимушених мігрантів – внутрішніх і зовнішніх (міжнародних), тих, хто залишився у тимчасовій окупації, у місцях активних бойових дій). Особливої уваги потребує розв'язання проблем, пов'язаних із: професійною підготовкою/перепідготовкою вразливих категорій дорослого населення (серед яких, зокрема, ветерани війни, внутрішньо переміщені особи), забезпеченням синхронізації зусиль усіх стейкхолдерів, задіяних у цій сфері; розширенням тематичного спектру навчальних програм у ЦОД (домедична допомога, громадянська освіта, стресостійкість, цифрова

грамотність тощо); розробленням якісного методичного забезпечення навчальних програм для різних категорій дорослого населення.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває питання забезпечення закладів формальної і неформальної освіти андрагогами – педагогічним персоналом для навчання дорослих. Це, зокрема, актуалізує доцільність:

- здійснення державної підтримки професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у закладах вищої освіти, а також проведення прикладних наукових досліджень щодо вивчення потреб у професійній підготовці андрагогів;

- розроблення й упровадження регіональних програм розвитку освіти дорослих, в яких має бути передбачено й діяльність закладів формальної і неформальної освіти, спрямовану на професійну підготовку андрагогів і підвищення їх кваліфікації;

- упровадження різноформатних освітніх ініціатив, які б сприяли розвитку професійної компетентності андрагогів та її складових (андрагогічної, цифрової, рефлексивної тощо) в умовах формальної і неформальної освіти із використанням технологій онлайн-навчання із застосуванням цифрових освітніх ресурсів;

- розширення спектру освітніх програм у сфері освіти і навчання дорослих у ЗВО;

- створення на базі закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ кафедр, лабораторій і відділів андрагогіки, освіти впродовж життя, розширення мережі центрів андрагогічної майстерності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих;

- розроблення та впровадження якісного психолого-педагогічного, науково-методичного, інформаційного супроводу (забезпечення) професійної підготовки андрагогів;

- участі у міжнародних освітніх, наукових андрагогічно орієнтованих проєктах.

Висновки. На наше переконання, сприяння розвитку неформальної освіти як важливої складової освіти дорослих має стати одним із визначальних завдань національної освітньої політики, оскільки саме освіта дорослого населення є й соціальним індикатором людиновимірності політики держави, й одним із шляхів досягнення соціально-економічного добробуту, й інструментом просування ідей суспільства, що навчається. Встановлено, що в умовах повномасштабної війни росії проти України окремі центри освіти дорослих тимчасово припинили діяльність через активні бойові дії. Водночас у діючих ЦОД здійснюється оновлення змісту, напрямів і форм організації навчання відповідно до індивідуальних потреб дорослих учнів в умовах російсько-української війни із урахуванням вимог демократичного суспільства, соціальних та економічних потреб держави. Діяльність українських центрів освіти дорослих ґрунтується на принципах партнерства, людиноцентризму, клієнтоорієнтованості, гнучкості, відповідальності, навчання в дії та співробітництва, чутливості до потреб громади, партнерства (передбачає залучення широкого кола зацікавлених сторін) тощо. У ході

наукового пошуку обґрунтовано й проаналізовано напрями діяльності українських центрів освіти дорослих: освітній, культурно-просвітницький, консультативний, волонтерський (профільне волонтерство та інші його види).

Насамкінець зазначимо, що для України сусідство з росією означає постійну воєнну загрозу, що уособлює знищення української державності та ідентичності, реставрацію радянського тоталітаризму тощо. За таких умов необхідна стратегія протистояння, захисту, збереження й розвитку України в умовах воєнної загрози. Конструктивний досвід повоєнної відбудови зарубіжних країн, їх економічного розвитку в умовах воєнної загрози та досягнення при цьому системної модернізації національного господарства безпосередньо пов'язаний із державною політикою, спрямованою на підтримку науки, освіти та інновацій, стимулюванням науково-технічних розробок, забезпеченням розвитку людського капіталу. Для України життєво необхідним є усвідомлення на всіх рівнях важливості вивчення та імплементації успішних практик формування й розвитку людського інноваційного потенціалу держави; необхідності підтримки неформальної освіти, що сприяє особистісно-професійному розвитку різних категорій молоді та дорослих; нагальності забезпечення україноцентричності освіти і науки; доцільності підтримки й розвитку культури навчання впродовж життя, а також сприяння посиленню спроможності провайдерів освітніх послуг щодо навчання в умовах нестабільності й невизначеності.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язуємо з вивченням зарубіжного досвіду неформальної освіти дорослих в умовах війни та у повосний період.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В., & Прийма, С. М. (2020). *Центри освіти дорослих*. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Центри_освіти_дорослих
- Баварія подала руку допомоги українцям!* (2022). URL: <https://skole-rada.gov.ua/news/1649691274/>
- Бельзєцька, Н. (2022). *«Те, що залишиться в душі назавжди»: переселенці про заходи, які відвідують у Науково-технічній бібліотеці Політехніки*. URL: <https://lpnu.ua/news/te-shcho-zalyshtsia-v-dushi-nazavzhdy-pereselentsi-pro-zakhody-ia-ki-vidviduiut-u-naukovo>
- Близнюк, Є. (2022). *Наша слабкість стала силою. Як змінилося українське суспільство під час війни*. URL: <https://www.pravda.com.ua/columns/2022/05/5/7344136/>
- Вишлінський, Г., Репко, М., Гайдай, Ю., Горюнов, Д., Коломієць, О., & Самойлюк, М. (2022, квітень). *Економіка України під час війни: оперативна оцінка*. URL: <https://ces.org.ua/ua-economy-in-war/>
- Горбатенко, В.П. (2022). *Рашизм*. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Рашизм>
- Державна цільова соціальна програма національно-патріотичного виховання на період до 2025 року* (2021, 30 червня). Постанова

- Кабінету Міністрів України № 673.. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text>
- Закон України «Про освіту дорослих». Проект. (2022, 22 лютого). URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182>
- Інформація про безкоштовні курси, розмовні клуби, інтернет-ресурси для опанування та підвищення рівня володіння українською мовою.* (2022). URL: <https://mova-ombudsman.gov.ua/kursy?fbclid=IwAR1rfenz8BsW0JsYDry-WWfEa2uBE0PpcvEbo6tYEB17SFzYbLrCR1UobzA>
- Короткий, Т., & Гнатівський, Ю. М. (2022, 20 квітня). *Що таке воєнні злочини: визначення, історія виникнення, закони та юрисдикція.* ZMINA. URL: <https://zmina.info/instructions/shho-take-voyenni-zlochynu-vyznachennya-istoriya-vynyknennya-zakony-ta-yurysdykciya/>
- Лібанова, Е. (2022). *Портрет абсолютно іншого українця* (інтерв'ю НВ із професоркою Лібановою про кардинальні зміни в суспільстві). URL: <https://life.nv.ua/ukr/socium/viyna-v-ukrajini-yak-zminilosya-ukrajinske-suspilstvo-interv-yu-nv-z-elloyu-libanovoju-50229900.html>
- Миколаївців навчають домедичній допомозі на курсах SAMPLE.* (2022). URL: <https://svidok.info/ru/news/66379>
- Національна стійкість України: стратегія відповіді на виклики та випередження гібридних загроз: національна доповідь.* (2022). Ред. кол. С.І. Пирожков, О. М. Майборода, Н.В. Хамітов та ін. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. 552 с. DOI: 10.53317/978-966-02-9908-5
- Освіта дорослих під час війни: відбулася зустріч представників сфери освіти дорослих з України та Німеччини.* (2022, 11 квітня). Представництво DVV International в Україні. URL: <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/osvita-doroslikh-pid-chas-viini-vidbulasja-zustrich-predstavnikiv-sferi-osviti-doroslikh-z-ukrajini-ta-nimechchini>
- План семінарів-практикумів для педагогічних працівників закладів позашкільної освіти на 2020 рік.* (2019, 28 листопада). Наказ МОН України від № 1498. URL: <https://udcpo.com.ua/wp-content/uploads/2019/12/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%B8-2020.pdf>
- Робочі групи. (2022). *Національна рада з відновлення України від наслідків війни.* URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/nacionalna-rada-z-vidnovlennya-ukrayini-vid-naslidkiv-vijni/robochi-grupi>
- Солодка, В. (2020). *Що таке центри освіти дорослих і як вони працюють в Україні.* URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/09/9/242257/>
- Центр освіти дорослих м. Нікополь.* (2022). URL: <https://www.facebook.com/osvitadorosluhnikopol/>
- Центр освіти дорослих «Перший» (м. Мелітополь).* (2022). Реєстрація на курси. URL: <http://pershyi.org.ua/reiestracija-na-kursi/>
- Центр освіти дорослих «Перший».* (2021). URL:

- <https://www.facebook.com/pershyi/>
Центр Поділля-Соціум. (2022, 7 квітня). *Центр Освіти Дорослих. Підтримка онлайн.* URL: <https://www.facebook.com/pg/CentrPodillaSocium/posts/>
- Memorandum. (2022). *The Commissioner publishes her memorandum on the human rights consequences of the war in Ukraine.* URL: <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/the-commissioner-publishes-her-memorandum-on-the-human-rights-consequences-of-the-war-in-ukraine>
- Ukraine: Torture, Disappearances in Occupied South. Apparent War Crimes by Russian Forces in Kherson, Zaporizhzhia Regions. (2022). *Human Rights Watch.* <https://www.hrw.org/news/2022/07/22/ukraine-torture-disappearances-occupied-south>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. V., & Pryima, S. M. (2020). Tsentry osvity doroslykh [Adult education centers]. *Velyka ukrayins'ka entsyklopediya.* https://vue.gov.ua/Центри_освіти_дорослих [in Ukrainian].
- Bavariya podala ruku dopomohy ukrayintsyam! [Bavaria lent a helping hand to the Ukrainians!]. (2022). <https://skole-rada.gov.ua/news/1649691274/>
- Belzetska, N. (2022). «Te, shcho zalyshyt'sya v dushi nazavzhdy»: pereselentsi pro zakhody, yaki vidviduyut' u Naukovo-tekhnichnyi bibliotetsi Politekhniky [«What will remain in the soul forever»: emigrants about the events they attend at the Scientific and Technical Library of the Polytechnic]. <https://lpnu.ua/news/te-shcho-zalyshyt'sya-v-dushi-nazavzhdy-pereselentsi-pro-zakhody-iaki-vidviduyut-u-naukovo> [in Ukrainian].
- Blyzniuk, Ye. (2022). Nasha slabkist' stala syloyu. Yak zminylosya ukrayins'ke suspil'stvo pid chas viyny [Our weakness has become a strength. How Ukrainian society changed during the war]. <https://www.pravda.com.ua/columns/2022/05/5/7344136/> [in Ukrainian].
- Vyshlinsky, H., Repko, M., Hayday, Yu., Horyunov, D., Kolomiyets, O., & Samoylyuk, M. (2022, kviten'). Ekonomika Ukrayiny pid chas viyny: operatyvna otsinka [The economy of Ukraine during the war: an operational assessment]. <https://ces.org.ua/ua-economy-in-war/> [in Ukrainian].
- Horbatenko, V.P. (2022). Rashyzm [Racism]. *Velyka ukrayins'ka entsyklopediya.* <https://vue.gov.ua/Рашизм> [in Ukrainian].
- Derzhavna tsil'ova sotsial'na prohrama natsional'no-patriotichnoho vykhovannya na period do 2025 roku [State targeted social program of national and patriotic education for the period until 2025]. (2021, 30 chervnya). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny № 673. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrayiny «Pro osvitu doroslykh». Proekt [Law of Ukraine «On Adult Education». Project]. (2022, 22 lyutoho). <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182> [in Ukrainian].
- Informatsiya pro bezkoshtovni kursy, rozmovni kluby, internet-resursy dlya

- opanuвання та підвищення рівня володіння українською мовою [Information about free courses, conversation clubs, Internet resources for mastering and improving the level of Ukrainian language proficiency]. (2022). <https://movambudsman.gov.ua/kursy?fbclid=IwAR1rfenz8BsW0jsYDry-WWwEa2uBE0PpcvEbo6tYEB17SFzYbLrCR1UobjA> [in Ukrainian].
- Korotkyy, T., & Hnatovskyy, Yu M. (2022, 20 kvitnya). Shcho take voyenni zlochyny: vyznachennya, istoriya vynyknennya, zakony ta yurysdyktsiya [What are war crimes: definition, history, laws and jurisdiction]. ZMINA. <https://zmina.info/instructions/shho-take-voyenni-zlochyny-vyznachennya-istoriya-vynyknennya-zakony-ta-yurysdyktsiya/> [in Ukrainian].
- Libanova, E. (2022). Portret absolyutno inshoho ukrajintsa [A portrait of a completely different Ukrainian] (interv'yu NV iz profesorkoyu Libanovoyu pro kardynal'ni zminy v suspil'stvi). <https://life.nv.ua/ukr/socium/viyna-v-ukrajini-yak-zminilosya-ukrajinske-suspilstvo-interv-yu-nv-z-elloyu-libanovoyu-50229900.html> [in Ukrainian].
- Mykolayivtsi navchayut' domedychniy dopomozhi na kursakh SAMPLE [Residents of Mykolaiv are trained in paramedic care at SAMPLE courses]. (2022). <https://svidok.info/ru/news/66379> [in Ukrainian].
- Natsional'na stiykist' Ukrainy: stratehiya vidpovidi na vyklyky ta vyperedzhennya hibrydnykh zahroz: natsional'na dopovid' [National resilience of Ukraine: hybrid threats challenge response and prevention strategy: national report]. (2022). Red. kol. S.I. Pyrozhkov, O. M. Mayboroda, N.V. Khamitov ta in. Kyiv: Instytut politychnykh i etnonatsional'nykh doslidzhen' im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. 552 s. DOI: 10.53317/978-966-02-9908-5 [in Ukrainian].
- Osvita doroslykh pid chas viyny: vidbulasya zustrich predstavnykiv sfery osvity doroslykh z Ukrainy ta Nimechchyny [Adult education during the war: a meeting of representatives of the field of adult education from Ukraine and Germany took place]. (2022, 11 kvitnya). Predstavnytstvo DVV International v Ukraini. <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/osvita-doroslikh-pid-chas-viini-vidbulasja-zustrich-predstavnikiv-sferi-osviti-doroslikh-z-ukrajini-ta-nimechchini> [in Ukrainian].
- Plan seminariv-praktykumiv dlya pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv pozashkil'noyi osvity na 2020 rik [Plan of seminars-workshops for teaching staff of extracurricular education institutions for 2020]. (2019, 28 lystopada). Nakaz MON Ukrainy vid № 1498. <https://udcpo.com.ua/wp-content/uploads/2019/12/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%B8-2020.pdf> [in Ukrainian].
- Robochi hrupy [Working groups]. (2022). Natsional'na rada z vidnovlennya Ukrainy vid naslidkiv viyny. <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/nacionalna-rada-z-vidnovlennya-ukrajini-vid-naslidkiv-vijni/robochi-grupi> [in Ukrainian].
- Solodka, V. (2020). Shcho take tsentry osvity doroslykh i yak vony pratsiuut v Ukraini [What are adult education centers and how do they work in Ukraine]. <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/09/9/242257/> [in Ukrainian].
- Tsentr osvity doroslykh m. Nikopol [Adult education centers Nikopol city]. (2022). <https://www.facebook.com/osvitadoroslunhnikopol/> [in Ukrainian].

- Tsentr osvity doroslykh «Pershyi» (m. Melitopol') [Adult education centers «Pershiy», Melitopol city]. (2022). Reyestratsiya na kursy [Registration for courses]. <http://pershyi.org.ua/reiestracija-na-kursi/> [in Ukrainian].
- Tsentr osvity doroslykh «Pershyi» [Adult education centers «Pershiy»]. (2021). <https://www.facebook.com/pershyi/> [in Ukrainian].
- Tsentr Podillya-Sotsium [Podillia-Society Center]. (2022, 7 kvitnya). Tsentr Osvity Doroslykh. Pidtrymka onlayn [Adult education center. Online support]. <https://www.facebook.com/pg/CentrPodillaSocium/posts/> [in Ukrainian].
- Memorandum. (2022). The Commissioner publishes her memorandum on the human rights consequences of the war in Ukraine. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/the-commissioner-publishes-her-memorandum-on-the-human-rights-consequences-of-the-war-in-ukraine> [in English].
- Ukraine: Torture, Disappearances in Occupied South. Apparent War Crimes by Russian Forces in Kherson, Zaporizhzhia Regions. (2022). *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/news/2022/07/22/ukraine-torture-disappearances-occupied-south> [in English].

УДК 374.7.091(477); 004.896

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.34-47](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.34-47)

Прийма Сергій Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних наук Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

Pryima Serhii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Computer Science Department, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5610>

E-mail: pryima.serhii@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОГО ТА ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У публікації висвітлено теоретичні аспекти інформаційної системи визнання результатів неформального та інформального навчання. Обґрунтовано важливість визнання результатів неформального та інформального навчання у забезпеченні рівного доступу до здобуття кваліфікацій та зниження рівня безробіття. Доведено доцільність розроблення інформаційних систем визнання результатів неформального навчання, які б адаптувалися до предметної області й забезпечували оптимізацію процесу поєднання ринку освітніх послуг і ринку праці. Наголошено на необхідності впровадження інформаційних систем для ефективного управління, обробки і використання інформації щодо визнання результатів неформального й інформального навчання, посилення «видимості» та цінності результатів

навчання, які отримані поза формальною освітою. Акцентовано увагу на доцільності використання ініціативи Semantic Web при розробці програмних засобів, призначенням яких є поєднання ринку освітніх послуг з ринком праці. Проаналізовано багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікації та професій (ESCO), який дозволяє забезпечити спільну й прозору термінологію для ринку праці та сектору освіти. Розкрито потенціал онтологічного аналізу для семантичної ідентифікації результатів неформального й інформального навчання. Здійснено обґрунтування доцільності використання онтології ESCO в інформаційній системі визнання результатів неформального й інформального навчання. Представлено етапи розробки інформаційної системи визнання результатів неформального й інформального навчання. Обґрунтовано напрями подальших наукових досліджень, які пов'язані з семантизацією великих даних (BigData), що генеруються в процесі визнання результатів неформального й інформального навчання.

Ключові слова: неформальне навчання; інформальне навчання; результати навчання; визнання результатів навчання; валідація; інформаційна система.

Pryima Serhii

INFORMATION SYSTEM FOR RECOGNISING NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING OUTCOMES

Abstract. *The publication highlights the theoretical aspects of the information system for recognizing non-formal and informal learning outcomes. The importance of recognizing non-formal and informal learning outcomes in providing equal access to obtain qualifications and reduce unemployment is substantiated. The expediency of developing the information systems for recognizing non-formal learning outcomes, which would adapt to the subject area and ensure the optimization of the process of combining the market of educational services and the labor market, has been proven. The need to implement the information systems for effective management, processing and use of information regarding recognition of non-formal and informal learning outcomes, strengthening the «visibility» and value of learning results obtained outside of formal education is emphasized. Attention is focused on the expediency of using the Semantic Web initiative in the development of software tools, the purpose of which is to combine the market of educational services with the labor market. There was analyzed the multilingual classifier of European skills, abilities, qualifications and professions (ESCO), which allows to provide a common and transparent terminology for the labor market and the education sector. The potential of ontological analysis for semantic identification of the non-formal and informal learning outcomes is revealed. The feasibility of using the ESCO ontology in the information system for recognizing non-formal and informal learning outcomes has been substantiated. The stages of development of the information system for recognizing non-formal and informal learning outcomes are presented. The directions of further scientific research*

related to the semanticization of big data (BigData) generated in the process of recognizing non-formal and informal learning outcomes are substantiated.

Key words: *non-formal learning; informal learning; learning outcomes; recognising learning outcomes; validation; information system.*

Постановка проблеми, її актуальність. Цифровізація та декарбонізація мають значний вплив на робочу силу по всьому світу та спонукають до пошуку ефективних стратегій підвищення кваліфікації та перекваліфікації. Згідно з останньою доповіддю Cedefop (Cedefop, 2020), приблизно 128 мільйонів дорослих у країнах-членах ЄС-27, Великобританії, Ісландії та Норвегії (46,1% дорослого населення), потребують підвищення кваліфікації та перекваліфікації. Пандемія COVID-19 та її економічні наслідки по всьому світу сприятимуть тривалому безробіттю багатьох людей, чії навички застаріють під час пошуку роботи. Таким чином, працівники та безробітні терміново потребують підтримки не лише у доступі до тренінгів з підвищення кваліфікації та перекваліфікації, а й у підтвердженні своїх навичок та компетенцій. Підтвердження результатів навчання, а саме знань, навичок і компетенцій, набутих шляхом неформального та інформального навчання, може відігравати важливу роль у підвищенні можливості працевлаштування та мобільності, а також у підвищенні мотивації до навчання протягом усього життя, особливо в умовах соціально-економічної кризи. До 2025 р. 230 млн дорослих повинні мати принаймні базові цифрові навички, що охоплює 70% дорослого населення ЄС.

Уряди країн, міжнародні організації, транснаціональні корпорації та професійні спільноти докладають зусиль для розробки та операціоналізації міжнародних, національних і регіональних політик у галузі кваліфікацій/перекваліфікації робочої сили, інституційних механізмів і процесів визнання результатів навчання (як формального, так і неформального й інформального) (COM, 2020), що пов'язують ринок освітніх послуг з ринком праці. Успішне функціонування такої політики сприятиме розвитку як вертикальної мобільності громадян в просторі професійної освіти, так і горизонтальній мобільності з однієї професійної траєкторії на іншу за рахунок механізму офіційного визнання часткових кваліфікацій, набутих в системі формального, неформального й інформального навчання.

Невиправдана й неспровокована війна російської федерації проти України спричинила масову міграцію українців. Понад 6,5 млн українців стали біженцями та тимчасово виїхали до сусідніх країн, ще 8 млн українців стали внутрішніми переселенцями. Така ситуація загострила питання працевлаштування та зайнятості як на ринку вітчизняному, так і міжнародному ринках праці. Все це актуалізує необхідність розробки механізму офіційного визнання часткових кваліфікацій, набутих у системі формального, неформального й інформального навчання, як інструмента зниження негативного впливу від безробіття.

Натомість, розробка процедур визнання результатів неформального й інформального навчання, яке за потреби буде спиратися на національні рамки кваліфікацій, ускладнюється через відсутність інструментів валідації

результатів такого навчання з метою подальшого їх використання зацікавленими особами (роботодавцями, профспілками, промисловими, і торговими палатами, національними органами, що беруть участь в процесі визнання професійної кваліфікації, службами зайнятості, молодіжними організаціями, працівниками і в справах молоді, постачальниками освітніх послуг, у т.ч. і в сфері професійної підготовки). Виникають труднощі під час валідації результатів неформального й інформального навчання також і через те, що суб'єкти ринку праці описують свої пропозиції/вимоги за допомогою різних неформалізованих характеристик (наприклад, командний дух, соціальні навички, лідерські навички тощо). Відтак, основою валідації результатів неформального й інформального навчання є встановлення зв'язків між даними та формально представленим знанням предметної області. За таких умов велике значення має подання таких даних у найбільш придатній для аналізу формі та найбільш пертинентних до конкретних задач користувача, що підвищує актуальність розробки засобів аналізу тієї інформації, доступ до якої забезпечує семантичний Web. Крім того, необхідно враховувати, що дані про результати навчання, вакансії чи суб'єктів навчання (як формального, так і неформального й інформального), здебільшого подається за допомогою природномовних документів без чіткої фіксованої структури або широко використовує посилання на такі документи як на додаткові джерела інформації. У процесі навчальних активностей також генерується велика кількість даних, що становить значний інтерес для зацікавлених осіб, і яка практично не опрацьовується.

З огляду на зазначене, постає необхідність у розробленні інформаційної системи визнання результатів неформального навчання, яка б адаптувалася до предметної області й забезпечувала оптимізацію процесу поєднання ринку освітніх послуг і ринку праці. Вирішувати вказану проблему мають семантичні технології, спрямовані на обробку інформації на рівні знання, тобто здатні формалізувати, аналізувати та обробляти зміст неструктурованих даних. Вони базуються на застосуванні знання про предметну область та знання щодо користувачів цих інформаційних технологій, забезпечивши автоматизований аналіз інформації у Web. Одним із результатів такої обробки може стати досягнення семантичної сумісності відкритих освітніх ресурсів, яка дозволить ІТ-системам використовувати й інтегрувати інформацію з різних джерел й баз даних, зокрема про результати неформального й інформального навчання. Таким чином, теоретичне обґрунтування та практична розробка інформаційної системи визнання результатів неформального та інформального навчання на основі їх семантизації вбачається актуальним і своєчасним теоретико-практичним завданням.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В Україні проблеми визнання результатів неформального й інформального навчання досліджують О. Аніщенко, С. Бабушко, А. Боярьська-Хоменко, О. Василенко, С. Прийма (Anishchenko, & Pryima, 2021), Т. Семігіна, І. Татомир, О. Теренко, Н. Терьохіна та інші. Питання розроблення та застосування інформаційних технологій в сфері освіти відображено у працях В. Бикова (Vykov and et,

2015), П. Грабовського (Грабовський, 2019) та інших. Питання використання семантичних технологій у процесі визнання результатів неформального та неформального навчання висвітлено у працях (Rogushina, 2019), (Strokan and et, 2021) та інших. Здійснений науковий пошук уможливорює висновок про необхідність впровадження інформаційних систем для ефективного управління, обробки й використання інформації щодо визнання результатів неформального й інформального навчання, підвищенню «видимості» та цінності результатів навчання, які отримані поза системами формального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікацій та професій

З метою підтримки процесу визнання результатів навчання у сфері як формальної, так і неформальної й інформальної освіти, Європейська Комісія розробила Багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікацій та професій (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations або ESCO). ESCO визначає й класифікує навички, компетенції, кваліфікації і професії, які мають значення для європейського ринку праці, освіти та професійної підготовки. ESCO поєднує ринок праці й ринок освітніх послуг, адже, з одного боку, допомагає провайдерам освіти краще розуміти потреби ринку праці та адаптувати відповідно умовам навчальні програми, а з іншого боку – допомагає роботодавцям розуміти результати навчання, що набулі фахівцями, які шукають роботу.

У своїй структурі ESCO містить три основні елементи: професії (occupations); навички та компетенції (skills and competences); кваліфікації (qualifications) (рис. 1).

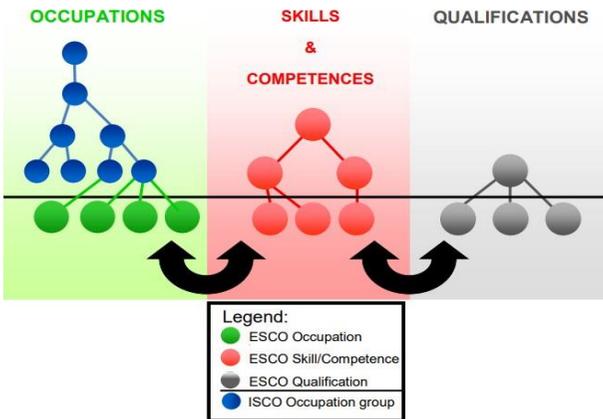


Рис. 1. Схема взаємозв'язку основних елементів у класифікаторі ESCO

Усі три елементи взаємопов'язані один з одним і дозволяють ESCO організувати спільну й прозору термінологію для європейського ринку праці та сектору освіти (ESCO, 2022).

На сьогодні ESCO містить опис 2 942 професій та 13 485 навичок. Група Професії і Навички та Компетентності надає повний перелік професій та навичок, затребуваних на європейському ринку праці.

Кожен концепт професії, навичок чи кваліфікації ESCO має принаймні один унікальний термін для кожної з 27 мов ЄС. З групи термінів з аналогічним значенням у ESCO фіксується тільки той термін, що найкраще відображає зміст концепту. При цьому, кожен концепт може містити і не один термін, щоб посылатися на одне і те ж або аналогічне поняття, і тому ESCO може містити кілька термінів на кожне поняття на кожній мові. Ці терміни регулярно використовуються пошукувачами роботи, роботодавцями або провайдерами освітніх послуг для позначення понять, що описані у класифікації з переважним терміном.

Елемент *Професії* – це опис усіх професій, що мають значення для європейського ринку праці. На сьогодні класифікатор ESCO містить опис 2 942 професій. Основний елемент, що визначає професії в ESCO, – основна ідея або розуміння того, що це за заняття і як воно відрізняється від інших професій. Вони фіксуються в описі і області примітки. Опис в ESCO є текстовим полем, що містить коротке пояснення сенсу професії та її розуміння. Найважливіше, що він роз'яснює семантичні межі професії. З цієї причини для кожного заняття ESCO завжди передбачено опис.

Елемент *Навички та Компетентності* (часто скорочено – Навички) надає повний перелік навичок, які мають відношення до європейського ринку праці. ESCO містить 13 485 навичок.

Елемент *Навички та Компетентності* включає у себе знання, навички та компетентності, які визначені наступним чином (ESCO, 2022):

- *знання*: сукупність фактів, принципів, теорій і практик, які пов'язана з областю роботи або навчання. Знання описується як теоретичне та/або фактичне і є результатом засвоєння інформації через навчання;

- *навички*: здатність застосовувати знання та використовувати ноу-хау для виконання завдань і вирішення проблем. Навички описуються як когнітивні (пов'язані з використанням логічного, інтуїтивного і творчого мислення) або практичні (пов'язані з використанням спритності рук і використанням методів, матеріалів, інструментів та обладнання);

- *компетентності*: здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні і/або методологічні здібності у роботі або навчанні, а також в професійному та особистісному розвитку.

Елемент *Кваліфікації* містить інформації про повний список кваліфікацій, що мають значення для європейського ринку праці.

Інформація про кваліфікації в ESCO наповнюється з двох джерел:

- національні бази даних про кваліфікації держав-членів ЄС. Ці кваліфікації включені в національні кваліфікаційні рамки, які посилаються на Європейську рамку кваліфікацій;

– інші кваліфікації, які безпосередньо надаються органами, що їх присуджують. Вони не є частиною національних кваліфікаційних рамок, але також мають відношення до європейського ринку праці.

На відміну від груп Професії і Навички, група Кваліфікації заповнюється виключно зовнішніми джерелами. Кваліфікація підтримує розуміння індивідуальних кваліфікацій, необхідних роботодавцям, державним і приватним службам зайнятості, працівникам, особам, які шукають роботу, провайдерам освітніх послуг та іншим суб'єктам. Ця інформація має бути максимально повною й прозорою для задоволення їх потреб.

Ефективність класифікатора ESCO підтверджується низкою міжнародних проєктів та ініціатив (рис. 2), в основу яких покладено класифікатор.

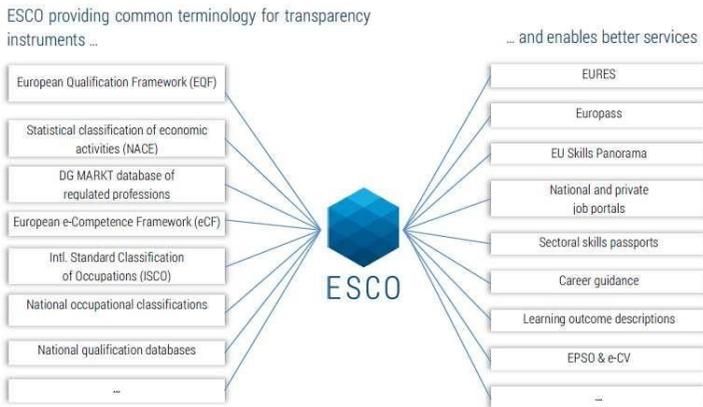


Рис. 2. З'язок класифікатора ESCO з проєктами та ініціативами

Попри масштабну практику використання ESCO невіршеними залишаються низка питань. Зокрема, різні суб'єкти на ринку праці можуть описувати свої пропозиції або вимоги через різні неформалізовані характеристики, які часто є нематеріальними (наприклад, командний дух, соціальні навички, лідерські навички). Для опису таких характеристик можуть використовуватися різні терміни, і тому виникає проблема співставлення семантики таких описів. Вирішувати таку проблему мають семантичні технології, які спрямовані на обробку інформації на рівні знання, тобто здатні формалізувати, аналізувати та обробляти зміст (семантику) інформаційних ресурсів. Вони базуються на застосуванні знань тієї предметної області, для якої вирішується задача, та забезпечують автоматизований аналіз інформації у Web. Одним з результатів такої обробки є досягнення семантичної сумісності інформаційних ресурсів (IP), яка дозволяє ІТ-системам використовувати й інтегрувати інформацію з різних джерел й баз даних.

II. Семантична ідентифікація та документування результатів неформального й інформального навчання

Сучасні Web-технології принципово змінили спосіб обміну відомостями на ринку праці, в значній мірі визначивши потребу в застосуванні сучасних технологій керування знаннями. Розвиток технологій та засобів збереження даних та програмного забезпечення для їх аналізу дозволяють зараз обробляти надвеликі великі масиви даних (Big Data), які стають доступними для роботодавців, приміром, шляхом використання соціальних мереж. Це змінює традиційну, поширену модель найму, в яких роботодавці формулюють свої вимоги і чекають на відповідного кандидата. Роботодавці тепер все частіше самі шукають кандидатів, і такий активний пошук став важливою стратегією найму. Це вимагає від роботодавців розуміння кваліфікаційних профілів потенційних кандидатів і використання цієї інформації у пошуках.

Зараз суб'єкти, що представлені на ринку праці, отримують змогу описувати свої пропозиції або вимоги через різні неформалізовані характеристики, які часто є нематеріальними (наприклад, командний дух, соціальні навички, лідерські навички). Для опису таких характеристик можуть використовуватися різні терміни, й тому виникає проблема співставлення семантики таких описів. Вирішувати таку проблему мають семантичні технології, які спрямовані на обробку інформації на рівні знань, тобто здатні формалізувати, аналізувати та обробляти зміст інформаційних ресурсів. У найбільш узагальненому розумінні семантична ідентифікація певного фрагменту даних полягає у встановленні його зв'язку з елементом опису знань предметної області та явним визначенням змісту такого зв'язку. Сьогодні для цього широко застосовуються онтології. Наприклад, онтологія певної предметної області може бути використана для результатів навчання в цій галузі, якщо окремі фрагменти резюме потенційного працівника пов'язані із поняттями такої онтології тими відношеннями, що також формалізовані засобами саме цієї онтології.

Одним із найбільш популярних проєктів, пов'язаних із обробкою розподілених знань, є *Semantic Web*. Основними компонентами *Semantic Web* є онтології, Web-сервіси та програмні агенти. Для їх подання в рамках *Semantic Web* розроблені наступні відкриті стандарти подання знань, як мова подання онтологій OWL, стандарт опису метаданих IP RDF, та мова запитів до цих формалізованих знань SPARQL. Для отримання інформації із ресурсів Web потрібно використовувати інформаційні системи, що здатні за онтологічними моделями знаходити релевантні документи. Важливим елементом такої системи є її онтологічна модель.

Онтологічний аналіз є ефективним засобом для моделювання уявлень про різноманітні предметні галузі, який дозволяє відобразити їх семантику. Все сказане актуальні і для онтологічного аналізу класифікатора ESCO, адже в основі запропонованої нами інформаційної системи покладено ESCO-онтологію. Онтологія класифікатора ESCO складається з трьох елементів – професії, навички та кваліфікації, а також двох додаткових реєстрів: органи, що присуджують кваліфікацію, та органи, що присуджують

контекст роботи, і, зазвичай, посиляються на кваліфікації ESCO. Можливості класифікатора ESCO щодо експорту онтології дозволяє проєктувати промислові програмні продукти на основі онтологічних сховищ знань. Такі додатки мають переваги, серед яких – масштабованість щодо кількості джерел даних і розміру онтології; розширюваність (мінімізація витрат, пов'язаних з адаптацією додатка при розробці схеми бази знань); полегшення інтеграції додатків, що базуються на онтології, в корпоративні інформаційні системи.

Для того, щоб формалізувати основні поняття ESCO та зв'язки між ними, будемо використовувати таку формальну модель онтології:

$$O = \langle X, R, F, T \rangle$$

Ця модель складається з таких елементів:

– $X = X_{cl} \cup X_{ind}$ – множина основних понять онтології, де X_{cl} – множина класів, X_{ind} – множина екземплярів цих класів, таких, що

$$\forall a \in X_{ind} \exists A \in X_{cl}, a \in A;$$

– $R = r_{ier_cl} \cup \{r_i\} \cup \{p_j\}$ – множина відношень між класами та екземплярами класів онтології, де r_{ier_cl} – ієрархічне відношення, що може встановлюватися між класами онтології і властивостями класів і характеризується такими властивостями, як антисиметричність і

транзитивність, $r_{ier_cl} : X_{cl} \rightarrow X_{cl}$; $\{r_i\}$ – множина об'єктних властивостей, що устанавлюють відношення між екземплярами класів:

$r_i(a, a \in X_{ind}) = b, b \in X_{ind}$, $r_i : X_{ind} \rightarrow X_{ind}$; $\{p_j\}$ – множина властивостей даних, що встановлюють відношення між екземплярами класів і значеннями: $p_i(a, a \in X_{ind}) = t, t \in T$, $p_i : X_{ind} \rightarrow Const$, такі, що усередині множин об'єктних властивостей і властивостей відношень також можуть існувати ієрархічні відношення r_{ier_obj} , $r_{ier_obj} : \{r_i\} \rightarrow \{r_i\}$ і

r_{ier_data} , $r_{ier_data} : \{p_j\} \rightarrow \{p_j\}$;

– F – множина характеристик класів онтології, екземплярів класів і їхніх властивостей;

– T – множина типів даних (наприклад, рядок, ціле).

З точки зору вирішуваної задачі основні класи майбутньої онтології – це компетенція; професія; кваліфікація; знання; навички; а також ті суб'єкти, з якими можуть бути пов'язані ці класи: власники (потенційні працівники, що мають певні знання та навички), замовники (роботодавці) та провайдери (особи та організації, що надають освітні сервіси, які дозволяють збільшувати кваліфікації).

Використання онтологічної моделі дозволяє чітко та однозначно

встановити зв'язки між цими класами та забезпечити їх уніфіковане спільне розуміння. Важливо, що така модель фіксує не тільки ієрархічні відношення, але й специфічні для предметної області зв'язки. Приміром, можна явно вказати, що роботодавець задає кваліфікацію, яку повинен мати кандидат на посаду, а паспорт освіти для кандидата на посаду може змінювати провайдер освітніх послуг, вносячи додаткові навички та кваліфікації до паспорту освіти, що пов'язаний із цим кандидатом на посаду.

Екземпляри деяких класів X_{ind} вносяться до онтологічної моделі. Приміром, екземпляри «Навички» містить елементи, що імпортовані з ESCO. Іншими екземплярами онтологічна модель поповнюється в процесі функціонування системи. Приміром, це профілі кандидатів на посаду, запити роботодавців та пропозиції провайдерів освітніх послуг.

Таким чином, кожен елемент онтології нашої інформаційної системи поділяється на набір атомарних результатів навчання, відношення та ієрархію між якими визначається за допомогою відповідної онтології. Порівняння різних результатів навчання здійснюватиметься за допомогою семантичної технології та буде зведено до співставлення скінчених наборів атомарних елементів онтології.

3. Розробка інформаційної системи семантичної ідентифікації та документування результатів неформального й інформального навчання

Розробка інформаційної системи семантичної ідентифікації та документування результатів неформального й інформального навчання здійснена у чотири етапи: 1) створення схеми онтології; 2) інтеграція онтології в RDF-сховище; 3) розробка архітектури додатку і 4) створення інтерфейсу системи.

На першому етапі здійснена модифікація вихідної онтології предметної області та її зберігання. Виділені класи «Skill» і «Occupation». Клас «Skill» представляє в онтології навички, а клас «Occupation» – професії. Для роботи з онтологіями предметних областей великих обсягів використана система керування графовими базами даних NeO4j. На рис. 3 показано граф, отриманий в редакторі онтологій Protege: а – повна онтологія; б – укрупнений граф з описом головних зв'язків.

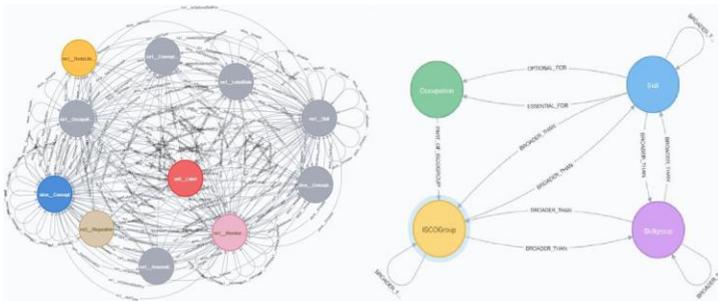


Рис. 3. Граф онтології

На другому етапі здійснена інтеграції онтології, отриманої на першому етапі, в RDF-сховище. Для зберігання даної онтології скористуємося базою даних семантичних графів GraphDB. Дана база відповідає стандартам W3C і використовується для зв'язування даних з різних джерел, подальшої їх індексації для семантичного пошуку та збагачує цю інформацію за допомогою аналізу тексту для побудови великих згарів знань.

Наступним кроком є перевірка правильності завантаження онтології. Для цього необхідно перейти за адресою <http://localhost:7200/sparql>. В поле введення запиту SPARQL ввести, наприклад: «SELECT DISTINCT?p WHERE {?s ?p ?o} LIMIT 10», в результаті виконання даного запиту повинний відобразитися список предикатів онтології з обмеженням не більше десяти.

Для реалізації додавання і зміни даних у сховищі GraphDB використанні конектори. Конектори GraphDB забезпечують швидкий пошук (простий і фасетний), який зазвичай реалізується зовнішніми компонентами або сервісами, такими як Lucene. Коли конектор отримує текст у своєму полі, він виконує пошук визначених міток і повертає посилання на клас, що відповідає вказаному запиту. Запит складається з префіксів для доступу до певної частини онтології, а саме до сполучників, не торкаючись основної частини. Це більш безпечно, оскільки програма не має прямого доступу до онтології.

Однією з переваг використання конекторів GraphDB є автоматичне оновлення даних зі сховищ GraphDB. Конектори забезпечують синхронізацію на рівні сутності, де сутність визначається як така, що має унікальний ідентифікатор (URI) та набір властивостей і значень властивостей. З'єднувачі підтримують ланцюжки властивостей (послідовність трійок, де об'єкт кожної трійки є суб'єктом наступної трійки).

На третьому етапі відбувається розробка архітектури додатку. Основними користувачами системи є:

- пошукувач – особа, яка потребує певної роботи у відповідній сфері та має набір відповідних компетенцій та навичок;
- роботодавець – особа чи організація, яка потребує працівників для виконання певного завдання чи роботи на певній посаді;
- провайдери освітніх послуг – організації, які пропонують різноманітні (формальні, неформальні та неформальні) засоби навчання для розширення особистих компетенцій;
- експерт – спеціаліст, що спеціалізується в певній сфері, який може використовувати знання предметної області для уточнення спільних інтересів роботодавців і претендентів та надає консультаційні послуги, якщо кваліфікація здобувача потребує додаткового навчання відповідно до вимог роботодавця.

Користувачі системи взаємодіють з інформацією зі сховища RDF за допомогою веб-сервера, який обробляє запити до репозиторію та аналізує результати запитів. Цей сервер розроблено з використанням PHP та PHP-фреймворку Laravel, що прискорює процес розробки: PHP Laravel-фреймворк забезпечує підвищену безпеку та готовність до встановлення

плагінів та бібліотек і має такі функції, як маршрутизація RESTful, кешування, керування користувачами. та аутентифікація.

Інформаційна система визнання результатів неформального й інформального навчання в якості джерел даних може використовувати зовнішні інформаційні ресурси та бази знань: ESCO як джерело структурованого представлення предметних компетенцій та кваліфікацій, класи яких зберігаються у Turtle-файлі; онтологію моделі користувача, що визначає структуру моделі Пошукувача; доменні онтології, що містять факти та правила щодо специфіки певної предметної області; послуги відкритого навчання, такі як MOOC, запропоновані як частина звичайної програми онлайн-навчання або орієнтовані на неформальне навчання.

На четвертому етапі для забезпечення діалогу користувача з інформаційною системою здійснена розробка інтерфейсу користувача. Інтерфейс користувача інформаційної системи семантичної ідентифікації і документування результатів неформального й інформального навчання розроблено на основі фреймворку React, що дозволяє створювати великі веб-додатки з даними, які змінюються з часом без перезавантаження сторінки. Фреймворк React має такі переваги: швидкість, простота, масштабованість. Концепція React в інтерфейсі користувача складається з окремих самодостатніх компонентів, які досить прості в обслуговуванні та розширенні.

Інтерфейс користувача реалізований у вигляді функціональної панелі та робочого вікна У робочому вікні користувачеві пропонується здійснити пошук за заданими параметрами. Пошук здійснюється за назвою професії та основними і додатковими навичками, які вказуються у портфоліо. Параметри пошуку запиту (їх назви, типи та значення) визначаються відповідною онтологією.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз розвитку сучасних інформаційних систем, заснованих на знаннях, показав доцільність використання ініціативи Semantic Web при розробці програмних засобів, призначенням яких є поєднання ринку освітніх послуг з ринком праці. Основними особливостями технології Semantic Web є розширення машинної обробки інформації, а саме інтелектуальне оброблення, засноване на семантичних технологіях. У роботі запропонована інформаційна система визнання результатів неформального й інформального навчання, основою якої виступає онтологія багатомовного класифікатора навичок ESCO. У публікації представлені етапи розробки інформаційної системи визнання результатів неформального навчання, які передбачають створення схеми онтології, процес інтеграції отриманої онтології в RDF-сховище, розробка архітектури додатку та створення інтерфейсу користувача системи.

Подальші наукові дослідження планується здійснювати в напрямі семантизації великих даних (BigData), які генеруються в процесі визнання результатів неформального й інформального навчання.

Список використаних джерел

- Биков, В., Спірін, О., & Шишкіна, М. (2015). Корпоративні інформаційні системи підтримання науково-освітньої діяльності на базі хмаро орієнтованих сервісів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр., 43 (47), ч. 2, 178-206.
- Грабовський, П.П. (2019). Проектування інформаційної системи моніторингу процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73, 206-218.
- Пономаренко, В., Журавльова, І., & Латишева, І. (2008). *Інформаційні системи в управлінні персоналом*: навч. посіб. Харків: Вид. ХНЕУ, 336.
- Anishchenko, O., & Pryima, S. (2021). The outcomes of non-formal and informal adult learning: terminology, recognition procedure. *Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts: monograph*. Ed. L. Lukianova, N. Lazarenko, A. Vasylyuk, O. Holiuk, N. Rodiuk: Warsaw: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium, p. 15-22. URL: https://pedagogium.pl/wp-content/uploads/2021/12/Monografia_18.12.2021-1.pdf
- Cedefop. (2020). Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series, 112. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/475393>
- COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT EVALUATION. (2020). Of the Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. Accompanying the document COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience {COM(2020) 274 final} - {SWD(2020) 122 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:52020SC0121>
- ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations). URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
- Rogushina, J., Gladun, A., Pryima, S., & Strokan, O. (2019). Ontology-Based Approach to Validation of Learning Outcomes for Information Security Domain. *CEUR Workshop Proceedings*, 2577, 21-36. URL: <http://ceur%2Dws.org/Vol%2D2577/paper3.pdf>
- Strokan, O., Rogushina, J., Pryima, S., Gladun, A., & Mozgovenko, A. (2021). Ontology-based methods and tools for validation of non-formal learning outcomes. *CEUR Workshop Proceedings*, 2866, 50-59. URL: http://ceur- ws.org/Vol-2866/ceur_50-60Priyma5.pdf

References (translated and transliterated)

- Bykov, V., Spirin, O., & Shyshkina, M. (2015). Korporatyvni informatsiyni systemy pidtrymuvannya naukovy-osvitn'oyi diyal'nosti na bazi khmaro oriyentovanykh servisiv [Corporate information systems supporting scientific and educational activities based on cloud-based services]. *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity – Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite*: zb. nauk. pr., 43 (47), chast. 2, 178-206 [in Ukrainian].
- Hrabovskyy, P.P. (2019). Proyektuvannya informatsiynoyi systemy monitorynhu protsesu pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh pratsivnykiv [Designing an information system for monitoring the process of improving the qualifications of pedagogical workers]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information technologies and teaching aids*, 73, 206-218 [in Ukrainian].
- Ponomarenko, V., Zhuravlova, I., & Latysheva, I. (2008). *Informatsiyni systemy v upravlinni personalom [Information systems in personnel management]*: Navchal'nyy posibnyk. Kharkiv: Kharkivskyy natsional'nyy ekonomichnyy universytet, 336 [in Ukrainian].
- Anishchenko, O., & Pryima, S. (2021). *The outcomes of non-formal and informal adult learning: terminology, recognition procedure*. Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts: monograph. Ed. L. Lukianova, N. Lazarenko, A. Vasylyuk, O. Holiuk, N. Rodiuk: Warszaw: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium, pp.15-22. URL: https://pedagogium.pl/wp-content/uploads/2021/12/Monografia_18.12.2021-1.pdf [in English].
- Cedefop. Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series. 2020. № 112. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/475393> [in English].
- COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT EVALUATION. Of the Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. Accompanying the document COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience {COM(2020) 274 final} - {SWD(2020) 122 final}. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:52020SC0121> [in English].
- ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home> [in English].
- Rogushina, J., Gladun, A., Pryima, S., & Strokan, O. (2019). Ontology-Based Approach to Validation of Learning Outcomes for Information Security Domain. CEUR Workshop Proceedings, 2577, 21-36. URL: <http://ceur%2Dws.org/Vol%2D2577/paper3.pdf> [in English].
- Strokan, O., Rogushina, J., Pryima, S., Gladun, A., & Mozgoenko, A. (2021). Ontology-based methods and tools for validation of non-formal learning outcomes. CEUR Workshop Proceedings, 2866, 50-59. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2866/ceur_50-60Priyma5.pdf [in English].

УДК 374.7:378.1

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.48-58](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.48-58)

Радомський Ігор Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Radomski Igor – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2452-0898>

E-mail: radomski@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. В оглядовій публікації автором розглянуто розвиток освіти та навчання впродовж життя та її вагомій складовій – освіті дорослих як джерело розвитку потенціалу особистості, її професійних навичок, інноваційності та підприємливості. Зазначено, що актуальність цього питання викликана війною з росією та необхідністю перекваліфікації персоналу підприємств, установ, організацій; потребою професійної підготовки та перепідготовки осіб, що втратили роботу через бойові дії; специфікою навчання дорослих інвалідів, кількість яких, на жаль, зростатиме; особливостями адаптації дорослих в умовах переміщення для проживання на нові території. Проаналізовано чинники позитивного впливу освіти дорослих на сучасні потреби та вимоги дорослої людини. Розглянуто та охарактеризовано низку концептуальних ідей освіти дорослих, серед яких *continuing education* (продовжена освіта), *continuing professional education* – *GPE* (продовжена професійна освіта), *further education* (подальша освіта), *recurrent education* (відновлювальна освіта), *community education* (освіта в громаді), *adult education* (освіта дорослих), *learning organization* (самоучинцева організація), *learning society* (суспільство, що навчається) та концептуальні ідеї освіти дорослих в Україні. Окреслено основні напрями розвитку освіти дорослих в Україні відповідно до «Концепції освіти дорослих в Україні» та найбільш значущі концептуальні засади розвитку освіти дорослих. Зосереджено увагу на основних положеннях сучасної моделі освіти дорослих в Україні. З'ясовано, що в процесі активного розвитку освіти дорослих збільшується різноманітність її предметного змісту, видів, форм організації, що охоплюють як професійну сферу, так і вільний час дорослого населення, збільшення провайдерів освіти дорослих. Зазначено, що в Україні, не зважаючи на активні бойові дії в боротьбі з російськими агресорами, активно провадяться суспільні дискусії щодо напрямків відновлення та подальшого розвитку освіти впродовж життя та освіти дорослих.

Ключові слова: освіта впродовж життя; освіта дорослих; продовжена освіта; подальша освіта; відновлювальна освіта; освіта в

аромаді; самоучиннева організація; суспільство, що навчається.

Radomski Igor

CONCEPTUAL IDEAS FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION

Abstract. *In the publication, the author considers the development of education and lifelong learning and its important component – adult education as a source of development of individual potential, professional skills, innovation and entrepreneurship. It is noted that the urgency of this issue is caused by the war with Russia and the need to retrain staff of enterprises, institutions and organizations; the need for professional training and retraining of persons who lost their jobs due to hostilities; the specifics of adult learning, the number of which, unfortunately, will increase; features of adaptation of adults in the conditions of moving to live in new territories. The factors of positive influence of adult education on modern needs and requirements of an adult are analyzed. A number of conceptual ideas of adult education are considered and characterized, including continuing education, continuing professional education – GPE, further education, recurrent education, community education, adult education, learning organization, learning society and conceptual ideas of adult education in Ukraine. The main directions of development of adult education in Ukraine in accordance with the «Concept of adult education in Ukraine» and the most important conceptual principles of development of adult education are outlined. The focus is on the main provisions of the modern model of adult education in Ukraine. It was found that in the process of active development of adult education increases the diversity of its subject content, types, forms of organization, covering both the professional sphere and leisure of the adult population, increasing the number of adult education providers. It is noted that in Ukraine, despite the active hostilities in the fight against Russian aggressors, there are active public discussions on the restoration and further development of lifelong learning and adult education.*

Key words: *lifelong learning; adult education; continuing education; further education; recurrent education; community education; learning organization; learning society.*

Постановка проблеми, її актуальність. Стрімкий розвиток освіти дорослих є глобальною тенденцією подальшого розвитку сучасного світу, визначальною тенденцією розвитку системи освіти загалом, викликану актуальними потребами сучасного дорослого населення в життєвій освіті, що обумовлюються соціально-економічними та індивідуально-психологічними детермінантами та являють собою важливу умову повноцінної життєдіяльності особистості.

Вивчення концептуальних ідей і тенденцій розвитку освіти дорослих збагатить поінформованість вітчизняної наукової спільноти, практиків з зазначеної проблематики та сприятиме пошуку та розробці власних сучасних підходів, інноваційних технологій, нових моделей освітніх систем

дорослих, що так необхідні Україні в цей непростий час. Крім того, актуальність цього питання викликана війною з росією та зростаючою необхідністю перекваліфікації персоналу підприємств, установ, організацій; потребою професійної підготовки та перепідготовки осіб, що втратили роботу через бойові дії; спеціфікою навчання дорослих інвалідів, кількість яких, на жаль, зростає; особливостями адаптації дорослих в умовах переміщення для проживання на нові території.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Науковими розвідками проблематики освіти впродовж життя та освіти дорослих активно займаються науковці А. Тоуг, А. Роджерс, Д. Аспін, П. Джарвіс, М. Ноулз, С. Мерріам, Р. Каффарелла, Р. Дейв, Дж. Лівінгстон, М. Тайт та ін. Розробкам філософських засад освіти для ХХІ століття присвячені праці І. Зязюна, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Кременя, обґрунтування теоретичних та методологічних засад освіти дорослих проводяться вітчизняними вченими Л. Лук'яною, С. Архиповою, О. Аніщенко, Н. Ничкало, Л. Сігаєвою, О. Щербак. Порівняльно-педагогічні дослідження досвіду розвитку освіти дорослих зарубіжних країн здійснюють Н. Авшенюк, О. Баніт, С. Бабушко, Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Пазюра. Наукові розвідки, предметом яких є вивчення питання становлення та розвитку освіти дорослих здійснюють учені Т. Десятова, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Огієнко, І. Литовченко, С. Русова, Г. Філіпчук та інші.

Мета статті – здійснення аналізу концептуальних ідей і тенденцій розвитку освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку науковців, безперервна освіта впродовж життя виступає ширшим поняттям, а освіта дорослих є її важливою складовою. Слід зазначити, що безперервність освіти забезпечується поєднанням формальної, неформальної та інформальної освіти.

Європейська стратегія «Європа 2020» (EUROPE, 2020) розглядає освіту та навчання впродовж життя як ключові чинники створення конкурентної й динамічної європейської економіки, що базується на знаннях. Стратегія визначає освіту дорослих як необхідну передумову покращення соціального стану, формування громадянської позиції, особистісної та професійної реалізації та підвищення можливостей зайнятості; підкреслює необхідність розвитку індивідуальних здібностей і потенціалу людей.

Л. Лук'янова сформулювала одне з найбільш вагомих «людиноцентриських» положень сучасної теорії безперервної освіти: «кожна людина має право навчатися у будь-якому періоді свого життя», а участь в освітніх програмах формальної, а передусім неформальної освіти, сприйняття ролі інформальної (самоосвіти) освіти робить життя людини більш осмисленим, менш стресогенним, підвищує рівень її самооцінки та якість світосприйняття (Лук'янова, 2020, с. 27).

Вагомою складовою безперервної освіти виступає освіта дорослих – джерело розвитку потенціалу особистості, її професійних навичок, інноваційності та підприємливості. Вона здатна оперативнo реагувати на сучасні потреби та вимоги дорослої людини, проявляти гнучкість та

динамічність. Її позитивний вплив можна виокремити такими чинниками:

- усвідомленням власної причетності кожної людини до світової спільноти з її культурними, загальними та професійними особливостями;
- динамікою процесів і явищ навколишнього середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватися до них;
- збільшенням інформаційного простору, суттєвими змістовними змінами інформації, що вимагає умінь переопрацювати її, переносити й використовувати в нових умовах;
- посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життєзабезпечення;
- зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей (Лук'янова, 2020, с. 33).

У міжнародному звіті «Неперервна освіта і навчання» підготовленому Eurydice (2015) визначається, що освіта дорослих – це загальна або професійна освіта, яку здобувають дорослі після первинної освіти чи навчання з професійною та/чи особистою метою, яка спрямована на: забезпечення загальної освіти дорослих за темами, що їх цікавлять; забезпечення компенсаторного навчання з базових навичок, яких особи не набули раніше під час свого первинного навчання (читання, вміння працювати з цифрами); надання доступу до тих кваліфікацій, яких особи не здобули із різних причин під час первинного навчання чи освіти; набуття покращання, удосконалення знань, навичок та компетентностей у специфічній галузі, що є неперервною освітою та навчанням (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, с. 150).

М. Ноулз виокремив три різні значення освіти дорослих. Перше описує процес навчання дорослих, що охоплює практично усі дії дорослих людей, що спрямовані на набуття нових знань, умінь та навичок, формування соціальних установок, інтересів та цінностей. Друге, технічне значення терміну «освіта дорослих» описує систему організованих видів діяльності, що здійснюються великою кількістю закладів для досягнення конкретної освітньої мети. Йдеться про всі види організованих занять навчальних груп, лекторії, конференції, семінари, заочні курси, в яких беруть участь дорослі. Третє значення поєднує усі ці процеси та види діяльності в ідею про рух або галузь соціальної практики (Knowles, 1980, с. 25).

Розглянемо більш детально основні концептуальні ідеї освіти дорослих в глобальному та національному освітніх просторах. Так, у сучасному освітньому просторі реалізується низка концептуальних ідей освіти дорослих, серед яких *continuing education* (продовжена освіта), *continuing professional education* – GPE (продовжена професійна освіта), *further education* (подальша освіта), *recurrent education* (відновлювальна освіта), *community education* (освіта в громаді), *adult education* (освіта дорослих), *learning organization* (самоучиннева організація), *learning society* (суспільство, що навчається) та інші.

Концепція продовженої освіти (*continuing education*) була започаткована в середині минулого століття та близька за значенням до концепції освіти впродовж життя (*lifelong education*). Під продовженою

освітою часто розуміють додаткову професійну освітню діяльність через реалізацію різноманітних професійно орієнтованих навчальних програм для дорослих, які вже мають солідну освітню базу (Rogers, 1998, с. 30). На думку П. Джарвіса, продовжена освіта визначається як «ті освітні можливості, що реалізуються після отримання денної початкової освіти», тобто відбувається після завершення базової освіти (Jarvis, 1999, р. 36).

В професійній освіті ми спостерігаємо використання додаткового терміну «продовжена професійна освіта» (continuing professional education – GPE), що використовується при розгляді навчання персоналу різноманітних підприємств і організацій та відмічається як педагогічний напрямок, що активно розвивається враховуючи обов'язковість підвищення кваліфікації для працівників багатьох виробничих сфер. Це, своєю чергою, збільшує конкуренцію серед різноманітних провайдерів продовженої освіти та спонукає їх спрямовувати зусилля на якісне організаційне і методичне забезпечення продовженої освіти.

Термін «продовжена освіта» близький до терміну «неформальна освіта дорослих» спільною ознакою яких є отримання основної освіти. Також важливою тенденцією розвитку термінології в галузі освіти дорослих відмічається зближення змісту термінів «продовжена освіта» і «освіта дорослих», що вказує на зближення відповідних концептуальних підходів.

Концепція відновлювальної освіти (recurrent education) постала в кінці 60-х років минулого століття як одна з практичних форм освіти впродовж життя. Загалом даний освітній напрям стосується будь-якого рівня освіти та віку учнів, хоча зазвичай основна увага приділялась дорослим учням. У наукових колах виокремлюють два підходи щодо форм реалізації відновлювальної освіти. Перший підхід розглядає відновлювальну освіту як «формальну, переважно денну освіту для дорослих, які хочуть відновити своє навчання, яке було перерване раніше за різних обставин» (Jarvis, 1995, с. 30). Другий підхід розглядає відновлювальну освіту як «розподіл освіти протягом життя індивіда у формі періодично відновлювального навчання» («in a recurring way»), що значно ширше першого підходу за охопленням форм навчання дорослих та організацій, що спонсорують зазначений вид освіти (OECD, 1973, с. 7).

Як особливості зазначених підходів слід зазначити, що в першому випадку відновлювальна освіта розглядається як денна, з відривом від виробництва, а в другому підході періоди денного навчання поєднуються з періодами вечірнього або заочного навчання, суміщення основної трудової діяльності з освітньою, що, своєю чергою, практично збігається з концепцією продовженої освіти. Реалізація концепції відновлювальної освіти дорослих вимагатиме перебудови діяльності закладів освіти та створюватиме труднощі на етапах практичної реалізації, що призвело в кінцевому результаті до відмови андрагогічної наукової спільноти від практичної реалізації концептуальних ідей відновлювальної освіти.

Освіта в громаді (community education) здійснюється на певній території, в територіальній громаді, вирішуючи проблеми мешканців, що проживають у певному регіоні. За Д. Харгрівзом, сутність освіти в громаді

полягає в «розмитті меж («blurring of boundaries») між освітніми закладами й громадами, що їх оточують, між викладачами й студентами, між роботою й відпочинком» (Hargreaves, 1982). З метою кращого розуміння цього освітнього феномену науковці класифікують освіту в громаді за напрямками: освіта в громаді для дій та/або розвитку («education for community action and/or development»); освіта в громаді («education in the community»); заочна освіта дорослих або освіта «за стінами» («adult education beyond the walls») (Jarvis, 1995, с. 35-39). Розглядаючи освіту в громаді, можна виділити зацікавленість фахівців-андрагогів в розвитку неформальної освіти дорослих перш за все спрямовану на розвиток усього регіону. Зазначені думки унаочнюють тісний зв'язок освіти в громаді з ідеями освіти впродовж життя та продовжуваної освіти.

До освіти в громадах можна віднести організацію навчання в Університетах третього віку («The University of the Third Age – U3A»). Університет третього віку призначений для людей пенсійного віку. Створюється з метою об'єднання учасників в освітні групи за зацікавленнями та дає змогу їм поділитись своїм досвідом, знаннями, повчитися у своїх колег і розширити свій кругозір. Хоча не всі види освітньої діяльності Університетів третього віку ми можемо віднести виключно до освіти в громадах, багато з них можна розглядати в контексті продовжуваної освіти та неформальної освіти дорослих. В цьому випадку головним критерієм відмінності виступає цільове спрямування освітнього процесу, що може бути спрямовано на розвиток громади чи задоволення індивідуальних потреб слухачів. Сьогодні немає чіткої відповіді в науковій спільноті щодо розгляду освіти в громаді як самостійного напрямку андрагогічної науки, враховуючи, що багато форм останньої тісно переплітаються з іншими концепціями освіти дорослих і, тим самим, ускладнюють подальші наукові розвідки.

Концепція самоучинної організації (learning organization) виникла в 80-х роках минулого століття в ході досліджень особливостей функціонування організацій, проблем, що виникали в процесі їх організаційного розвитку. Зазначена концепція самоучинної організації поєднує в собі ідеї інших освітніх напрямків освіти дорослих, таких як освіта впродовж життя, продовженої професійної освіти, відновлювальної освіти, неформальної освіти дорослих та інших, але вирізняється спрямуванням на рівень виробничої організації, а не на окремого індивіда чи суспільства. К. Уаткінс і В. Марсік дану дефініцію трактують як «організацію, яка постійно навчається і перетворює себе. Навчання відбувається на рівнях окремих індивідів, в командах, у всій організації та навіть в громадах, з якими ця організація взаємодіє. Навчання являє собою безперервний, стратегічно використовуваний процес – інтегрований в працю і такий, що відбувається паралельно з нею» (Watkins, Marsick, 1993, р. 8). Узагальнивши різноманітні моделі самоучинних організацій О. Баніт виокремила два основні положення, на яких базується самоучинна організація: компанія постійно переживають зміни як зовнішні, так і внутрішні, тому керівництво має бути завжди налаштованим на проведення неперервного навчання, що є необхідною умовою ефективності, а, відповідно, й успішності та

конкурентоспроможності; кожна компанія спроможна навчатися і повинна навчатися; під навчанням розуміються не обов'язкові курси підвищення кваліфікації, а постійне самовдосконалення, як кожного члена організації, так і всієї організації, як єдиного організму. Підсумовуючи проведений аналіз, дослідниця зауважує, що засадничою ідеєю самоучинневої організації є таке твердження: якщо організація хоче вижити в жорстких умовах ринку, неперервне навчання повинно стати необхідною і суттєвою складовою стратегії її розвитку (Баніт, 2018, с. 17-18).

Концепція суспільства, що навчається (*learning society*) почала активно розроблятися науковцями з кінця минулого століття й увібрала в себе наукові доробки з багатьох концепцій, що були розглянуті нами раніше, та на відміну від теорії «освіти впродовж життя» виходила за межі суто педагогіки, розглядаючи різноманітні характеристики суспільства в цілому. До прикладу, Р. Едвардз розглядає суспільство, що навчається, в трьох аспектах:

- суспільство, що навчається як освічене суспільство («*educated society*»), яке віддане ідеям ліберальної демократії й рівних можливостей;
- суспільство, що навчається як ринок навчання («*learning market*»), що надає можливість освітнім закладам надавати послуги для індивідів як умова підтримання змагальності в економіці;
- суспільство, що навчається як навчальна мережа («*learning networks*»), в якій учні навчаються пізнавальному підходу до життя («*a learning approach to life*») з використанням широкого діапазону джерел, що дозволяють їм розвивати свої інтереси та свою особистість (Edwards, 1995, р. 187). На думку дослідника, аспектом що переважає, стає другий, який акцентує освітню політику на усвідомлених потребах людей в умовах глобальної економіки та конкуренції, що зростає з метою ефективного розвитку та доступності людських ресурсів.

За Д. Філдом, ключова ідея концепції суспільства, що навчається проявляється в новій якості сучасної дорослої людини – її пластичності. Скільки б знань не було закладено в людину в процесі її основної формальної освіти, головне переконання складається в тому, що невичерпний потенціал особистості являється скоріше нормою, чим виключенням (Field, 2000, р. 37).

С. Прийма визначає суспільство, що навчається як поняття філософії освіти і важливий сучасний соціокультурний феномен. Науковець наголошує, що йдеться про соціальну спільноту, яка визнає необхідність навчання як умову свого розвитку, підтримує й мотивує людей та організації до навчання упродовж життя, пропагує культуру навчання на основі ефективного соціального партнерства, а також сприяє розвитку різноманіття знань як цінності, дотриманню принципу рівних можливостей, забезпеченню універсальності доступу всіх до знань та інформації (Прийма, 2020).

В Україні активно розвиваються концептуальні ідеї освіти дорослих, що зумовлено зрослими потребами громадян нашої держави в неперервній освіті задля реалізації життєвого та професійного потенціалу. Л. Лук'янова (2018) найбільш значущими концептуальними засадами розвитку освіти

дорослих визначає філософсько-педагогічну ідею неперервності освіти, законодавче забезпечення освіти дорослих, положення професіоналізації освіти дорослих. У розробленій науковцем «Концепції освіти дорослих в Україні» (Лук'янова, 2011) основні напрями зосереджено на подоланні 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 цитованій концепції 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. У сучасній «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні» (Лук'янова, Аніщенко, & Москаленко, 2019) нагальними є висновки про необхідність «створення цілісної, гнучкої, відкритої національної системи освіти дорослих, що поєднує формальну, неформальну, інформальну освіту, спрямованої на задоволення поточних і перспективних освітніх потреб особистості».

Сьогодні актуальною є потреба створення в Україні нової моделі освіти дорослих. За визначенням Л. Лук'янової, 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 апіорно 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. 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 сприятимуть універсалізації дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах, а також формуванню світоглядних прагнень, активізації її участь у розвитку інститутів суспільства (Лук'янова, 2018).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведений аналіз концептуальних ідей розвитку освіти дорослих в глобальному та національному просторах засвідчує наявність великої кількості різноманітних напрямків освіти дорослих, що знаходяться в процесі постійного розвитку та змін. Констатуємо посилення уваги дослідників на більш пізньому періоді життя дорослих, коли початковий (формальний) етап навчання, що включає опанування освітніх та професійних кваліфікацій вже

завершено. Головні зусилля спрямовуються на неформальній освіті дорослих в різноманітних формах її проявів. В процесі активного розвитку освіти дорослих збільшується різноманітність її предметного змісту, видів, форм організації, що охоплюють як професійну сферу, так і вільний час дорослого населення, збільшення провайдерів освіти дорослих. В Україні, не зважаючи на активні бойові дії в боротьбі з російськими агресорами, активно провадяться суспільні дискусії щодо напрямків відновлення та подальшого розвитку освіти впродовж життя та освіти дорослих.

Перспективою подальших наукових розвідок є наукове обґрунтування та подальший розвиток дієвої системи фахової підготовки фахівців-андрагогів які і будуть вибудовувати систему сучасної освіти дорослих в Україні.

Список використаних джерел

- Баніт, О.В. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі*. Монографія. Київ. ДКС-Центр.
- Лук'янова, Л. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7529>
- Лук'янова, Л.Б. (2020). *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка».
- Лук'янова, Л. (2018). *Розвиток освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи*. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей. Київ: Знання України, 21–31.
- 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».
- Прийма, С.М. (2020). *Суспільство, що навчається*. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Суспільство, що навчається>
- Edwards, R. (1995). *Behind the Banner: Whither the Learning Society?*. Adults Learning. 6.
- EUROPE 2020. *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. URL: [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20)
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1999). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: UK and Sterling, USA: Kogan Page.
- Hargreaves, D. (1982). *The Challenge of the Comprehensive School*. London:

Routledge and Kegan Page.

- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company.
- OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Rogers, A. (1998). *Teaching Adults*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Watkins, K., Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

References (translated and transliterated)

- Banit, O.V. (2018). Systemy profesiinoho rozvytku menedzheriv u transnatsionalnykh korporatsiiah: dosvid Nimechchyny i Polshchi [Systems of professional development of managers in multinational corporations: the experience of Germany and Poland]: Monohrafiia. Kyiv. DKS-Tsentr [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» [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. (2020). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Kyiv: TOV «Iurka Liubchenka» [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2018). Rozvytok osvity doroslykh: suchasni realii, tendentsii i perspektyvy [Development of adult education: current realities, trends and prospects]. *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovi dosvid, ukrainski realii i perspektyvy – Conceptual bases of development of adult education: world experience, Ukrainian realities and prospects: zbirnyk naukovykh statei*. Kyiv: Znannia Ukrainy, 21–31 [in Ukrainian].
- Pryima S.M. (2020). Suspilstvo, shcho navchaietsia [Learning society]. *Velyka ukrainska entsyklopediia – The Great Ukrainian Encyclopedia*. URL: <https://vue.gov.ua/Суспільство, що навчається> [in Ukrainian].
- Edwards, R. (1995). Behind the Banner: Whither the Learning Society? *Adults Learning*. № 6 [in English].
- EUROPE 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20) [in English].
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union [in English].
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books [in English].
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge [in English].
- Jarvis, P. (1999). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: UK and Sterling, USA: Kogan Page [in English].
- Hargreaves, D. (1982). *The Challenge of the Comprehensive School*. London:

- Routledge and Kegan Page [in English].
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company [in English].
- OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD [in English].
- Rogers, A. (1998). *Teaching Adults*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press [in English].
- Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

УДК 378.013.42-051(045)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.58-67](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.58-67)

Осадчук Валентина Володимирівна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Osadchuk Valentina – PhD Student, Department of Education and Law Management, Central Institute of Postgraduate Education of the HEI «University of Education Management»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5810-0360>

E-mail: valentinaosadchuk72@gmail.com

РОЗВИТОК ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЯК ФЕНОМЕНА ХХІ СТОЛІТТЯ

Анотація. В оглядовій статті здійснено ретроспективний аналіз розвитку відкритої освіти, проаналізовано її сильні й слабкі сторони. Автор позиціонує відкриту освіту як сучасну освітню технологію, чинник випереджаючого розвитку суспільства, спрямований на сприяння відкритості людини до знань. В статті зазначено, що саме процеси глобалізації, демократизації та гуманізації суспільства дозволили впровадити відкриту освіту як складову реформування освітньої сфери. Зроблено наголос, що відкрита освіта набуває домінуючих ознак сучасного освітнього простору, забезпечує безперервність навчання впродовж життя, а також уможливорює ефективність і доступність у набутті знань, віддзеркалюючи гуманістичну спрямованість освітнього процесу. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови впровадження відкритої освіти у процесі фахової підготовки. Розглянуто актуальні проблеми використання інформаційних технологій, а також їх впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти, які надають освітні послуги як в умовах традиційного, так і дистанційного навчання. Зазначено, що відкриті університети мають як переваги перед традиційною системою освіти,

так і свої слабкі сторони, водночас створюють сукупність можливостей для підвищення доступності освіти та якості професійної підготовки. Особливу увагу було зосереджено на комунікативній складовій відкритої освіти. Зазвичай відкрита освіта розглядається як інструмент глобальної трансформації освітньої діяльності, що сприяє реалізації засад сталого розвитку відповідно до потреб сучасного суспільства. Світ, що змінюється, пред'являє кардинально нові вимоги до змісту освіти. Таким чином, процес розвитку системи освіти в нинішніх умовах, визначається необхідністю безперервної, гнучкої, випереджаючої освіти, що забезпечується реалізацією ефективного впровадження засад відкритої освіти. Обґрунтовано, що цей процес може сприяти становленню демократичного суспільства загалом та розвитку й соціальної адаптації особистості до сучасних умов нестабільності зокрема.

Ключові слова: відкрита освіта; дистанційна освіта; відкриті університети; інформатизація суспільства; інформаційні технології; безперервність навчання.

Osadchuk Valentina

DEVELOPMENT OF OPEN EDUCATION AS A PHENOMENON OF THE XXI CENTURY

Abstract. *The review article considers the historical aspect of the phenomenon of open education and analyzes its strengths and weaknesses. The author positions open education as a modern educational technology, a factor of advancing the development of society, aimed at promoting human openness to knowledge. The article notes that the processes of globalization, democratization and humanization of society have allowed to introduce open education as a component of educational reform. It is emphasized that open education acquires the dominant features of the modern educational space, ensures continuity of lifelong learning, as well as enables efficiency and accessibility in the acquisition of knowledge, reflecting the humanistic orientation of the educational process. The organizational and pedagogical conditions for the introduction of open education in the process of professional training are substantiated. The topical problems of using information technologies, as well as their introduction into the educational process of higher education institutions that provide educational services in both traditional and distance learning are considered. It is noted that open universities have both advantages over the traditional education system and their weaknesses, while creating a set of opportunities to improve access to education and quality of training. Particular attention was paid to the communicative component of open education. Usually, open education is seen as a tool for global transformation of educational activities, which contributes to the implementation of the principles of sustainable development in accordance with the needs of modern society. The changing world imposes radically new requirements on the content of education. Thus, the development of the education system in the current*

conditions is determined by the need for continuous, flexible, advanced education, which is ensured by the implementation of effective implementation of the principles of open education. It is substantiated that this process can contribute to the formation of a democratic society in general and the development and social adaptation of the individual to modern conditions of instability in particular.

Key words: *open education; distance education; open universities; informatization of society; information technologies; continuity of education.*

Постанова проблеми, її актуальність. Суспільству XXI століття притаманна сукупність особливостей, з поміж яких найбільш вагомими є глобалізація економіки політики, культури, освіти, застосування інформаційно-комунікативних технологій, поширення мережових форм спілкування тощо. Водночас найбільшою мірою сучасне суспільство увиразнює розвиток відкритої освіти як засіб реалізації принципу навчання впродовж життя. Інформатизація суспільства покликана розв'язати значну кількість важливих завдань, серед яких особливе місце займає проблема реалізації відкритої освіти як на світовому рівні, так і в окремо взятих країнах та регіонах.

В Україні триває воєнний стан у зв'язку із вторгненням РФ на територію нашої держави. Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учасників освітнього процесу, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто. Тому в умовах сьогодення відкрита освіта та набутий досвід застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних умінь, навичок і компетентностей особистості набуває особливої значимості.

Недостатність зорієнтованості освіти в Україні до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду впровадження відкритої освіти, обґрунтування її сутнісних характеристик, ідей та тенденцій розвитку в сучасній освітній сфері.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вивчення науково-педагогічних джерел показало, що дослідженням історичного аспекту феномена відкритої освіти займалися О. Коржилова, М. Мур, І. Мурзіна, О. Орчаков, Є. Полат, Д. Харріс, Б. Холмберг, А. Хуторський, Б. Шуневич та ін. Різні аспекти використання відкритої освіти у сучасних умовах представлено у працях В. Бикова, О. Висоцької, О. Захарової, В. Мойсєєва, С. Прийми та ін.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу феномена відкритої освіти та аналізі його сильних і слабких сторін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково практичний інтерес до явища відкритої освіти пов'язаний з новими освітніми можливостями, зокрема:

- поглибленням демократизації (забезпечення на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій рівного доступу до освіти для всіх учасників освітнього процесу незалежно від соціального, матеріального стану, стану здоров'я, расових, національних, гендерних ознак),

- гнучкістю організації освітнього процесу (можливість варіативного застосування просторово-часових характеристик освітнього процесу: доступність здобувачів вищої освіти до навчання незалежно від місця їх перебування і в зручний для них час),

- індивідуалізацією освітнього процесу (освітня діяльність з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, реалізується на основі врахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, шляхом конкретизації змісту, методів і засобів навчання, активізації самостійної діяльності),

- поглиблення і розширення джерельно-інформаційної бази навчально-дослідницьких проєктів тощо.

Головною метою відкритої освіти є підготовка студентів до повноцінної й ефективної участі в суспільному та професійному житті в умовах інформаційного суспільства. Провідними ознаками відкритої освіти є: якість, випереджувальний характер, доступність, гнучкість, креативність (Коржилова, 2014). У цій системі освітній процес, навчання стає відкритим і творчим, забезпечується вільний доступ до інформаційних ресурсів, свобода вибору, індивідуалізований підхід, створені умови спільного творчого освоєння світу. Відкрита освіта забезпечує безперервність навчання протягом усього життя, зміни в характері відносин учасників освітньої діяльності, ефективність і доступність в отриманні знань. Успішний досвід, інноваційні підходи і методики щодо освітнього процесу, як і конкретні рішення відкритої освіти, активно впроваджуються в багатьох країнах та регіонах.

В Україні видатним науковцем В. Биковим сформовано наукову школу дослідників інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Вчений та його учні працюють над теоретичними та методичними засадами розроблення й використання інформаційно-комунікаційних технологій та електронних освітніх ресурсів у відкритій освіті – хмарних, мультимедійних, телекомунікаційних, віртуального й розподіленого навчання, дистанційного навчання; розробленням теоретико-методологічних засад створення й розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища; розвитком психолого-педагогічних та організаційних засад автоматизації процесів управління в освіті, зокрема, автоматизованих систем організації і планування освітнього процесу, електронного документообігу, управління закладом освіти і системою освіти в цілому (Биков, 2021, с. 6).

Відкрита освіта – це «гнучка система здобуття освіти, доступна кожному охочому, без аналізу його освітнього цензу й регламентації періодичності й часу вивчення окремого курсу, програми, яка розвивається на основі формалізації знань, їх передачі і контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій дистанційного навчання (Тору Ійосі

& Віджая Кумара, 2009, с. 10).

Представлене у сучасній науковій літературі трактування сутнісних характеристик відкритої освіти свідчить про існування різних точок зору на досліджуване явище. Так, за В. Биковим, відкрита освіта є змістовою складовою глобальної освіти й пов'язана, передусім, з побудовою мережевих форм освітнього простору, застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опануванням відповідних умінь, навичок і компетенцій (Биков, 2004). Б. Шуневич вважає термін відкрита освіта синонімічним поняттю «електронне навчання», «онлайнове навчання», «віртуальне навчання». Основними ознаками відкритої освіти дослідник називає інтерактивність і доступність освіти для всіх (Шуневич, 2003, с. 95-104). А. Хуторський розвиток відкритої освіти, особливо дистанційних форм навчання, співвідносить з так званою евристичною освітою, що реалізується за допомогою мережі Інтернет та базується на застосуванні учнями телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття досвіду спілкування з усім світом (Хуторской, 2009). А. Калмиков та О. Орчаков визначають поняття «відкрита освіта» як слабоформалізовану освітню систему, в якій доступ до освітніх ресурсів кожному бажаному забезпечується без перевірки вхідних параметрів знань (вступних іспитів), в якій використовуються технології (в тому числі дистанційні), що в максимальному ступені враховують бажання й можливості тих, хто навчається. Науковці наголошують, що відкрита освіта спрямована на підготовку тих, хто навчається, до повноцінної та ефективної участі в суспільних і професійних сферах життя в умовах інформаційного суспільства (Орчаков, 2016). За С. Приймою, відкрита освіта уособлює освітню діяльність «в умовах суспільств знання, а власне діяльність людини є системоутворювальним фактором відкритої освіти». Така освіта, на думку вченого, передбачає «різні моделі навчально-виховної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що зумовлює унікальність траєкторій особистісного і професійного розвитку дорослих» (Прийма, 2015, с. 269).

До провідних принципів відкритої освіти слід віднести: принцип діяльності (навчальні матеріали і організація процесу в цілому будуються навколо основної діяльності студента і мотивують його до подальшого розвитку); інтерактивності (взаємодія з іншими студентами та викладачами); індивідуалізації (виражається в оцінці початкових знань, з якими студент починає навчання, а також в здійсненні вхідного та поточного контролю; регламентності (відбувається планування й контроль навчального процесу в залежності від потреб та можливостей студента, система здатна проявляти відкритість і гнучкість. Серед основних особливостей відкритої освіти виокремимо такі: особистісна зорієнтованість програм, які можуть змінюватися в залежності від освітніх потреб здобувача освіти; практичність спрямованість змісту освіти; активна участь здобувачів освіти, як головних суб'єктів освіти; діалогічність і проблемність змісту освітньої діяльності; здатність до рефлексивності здобувачів освіти; доступ до різноманітних освітніх програм тощо. Важливою ознакою відкритої освіти є її синергетичність. До вищезначеного слід додати використання

спеціалізованих технологій і засобів навчання (комп'ютерів, мережевих засобів, мультимедійних технологій; паралельність (суміщення навчання і професійної діяльності); асинхронність (реалізація навчання за зручним для здобувача освіти розкладом) тощо.

Для реалізації принципів відкритої освіти починаючи із 60-х років ХХ століття розпочалося створення вищих освітніх закладів нового типу – відкритих університетів. У цей час західне суспільство переживало внутрішній конфлікт, що вилився в протистояння культур різних поколінь та їх цінностей. В Європі, США та Канаді на противагу традиційним формам освіти з'являються альтернативні рухи: вуличні академії, відкриті школи. «Відкритість» в назвах підкреслювала принципову відмінність нових концепцій від поширених до недавнього часу, закритих. Ідея відкритості освіти набуває широкого розвитку. Зароджується дистанційна освіта, коли навчальні матеріали, письмові роботи та оцінки висилалися поштою, а форма навчання зробили освіту доступною для людей, що проживали далеко від великих міст.

Із 90-х років ХХ століття популярності набуло використання терміну «відкритий» в назвах нових освітніх закладів, які в своїй діяльності реалізують принципи відкритості: Велика Британія (Відкритий університет (Open University)) (The Open University), Нідерланди (Відкритий університет Нідерландів), (Open University of the Netherlands) (Open Universiteit), Іспанія (Відкритий університет Каталонії (Open University of Catalonia)), Греція (Еллінський відкритий університет (Hellenic Open University)), Німеччина (Відкритий університет у Хагені (FernUniversität in Hagen)), Австралія (Відкритий університет Австралії (Open Universities Australia), США (Інтерамериканський відкритий) університет (Interamerican Open University та багато інших).

Розвиток комп'ютерних технологій вивів відкрити освіту на наступний рівень організації: з'явилися нові способи передачі інформації та збільшення швидкості її передачі. Такі фактори як місце проживання та професійна підготовка стають малозначущими для бажаючих отримати освіту. Виходячи з вимог до абітурієнтів у сучасних відкритих університетах, мінімальне технічне забезпечення і початковий рівень медіаграмотності, дають змогу всім бажаючим залучатись до освітнього процесу за обраним напрямком підготовки без подання документів про освіту та складання вступних іспитів. Головною умовою для того щоб навчатися у відкритому університеті є вік студентів: студенти повинні бути старше 16 років.

«Відкритість» всьому світу, суспільству та людині – три основоположні принципи які найбільшою мірою характеризують відкрити освіту у другій половині минулого століття (Мурзіна, 2016, с. 82-91). Сьогодні до умов реалізації цих принципів можна додати ще й доступне освітнє середовище, що базується на комп'ютерних технологіях. Швидкість передавання інформації та можливість залучення нових, більш досконалих, засобів її реалізації, здавалося б, мали надавати величезну перевагу відкритим університетам перед традиційними. Однак, стикаючись з проблемою визначення та оцінки самого феномена відкритої освіти, а також

вибору оптимальної стратегії, застосовної в рамках даного виду освітньої діяльності, ми виявляємо різні точки зору на явище відкритих університетів в силу недавньої їх появи та недостатньої вивченості даного питання.

М. Мур вивчав феномен відкритої освіти в 1980-х роках і результати досліджень щодо взаємодії учасників освітнього процесу зберігають актуальність і сьогодні. Освіта була і залишається двоскладним процесом, де викладач та здобувач освіти здійснюють спільну діяльність. Вчений, розмірковуючи про складності організації відкритого освітнього процесу, виділяє його невід'ємні елементи – три типи інтерактивності:

1. Взаємодія між здобувачами освіти та предметом вивчення.
2. Характеристика, що визначає процес освіти.
3. Взаємодія між здобувачем освіти та викладачем.

Основне завдання яке покладається на сучасну освіту – навчити здобувача освіти навичкам ефективного спілкування. Безцінним ресурсом для цього стає комунікація всередині навчальної групи. Так М. Мур зазначає, що, як правило, в процесі реалізації програм відкритої освіти домінує перший тип взаємодії, тоді як кожен з вищеприписаних має важливе значення для результату (Moore, 1989).

Е. Полат критикує здійснення навіть першого виду інтерактивності у відкритій освіті: вона вбачає небезпеку в емоційному відчуженні здобувача освіти і викладача, в результаті якого здобувачем втрачається візія для наслідування в особі викладача, з яким можна вступати в безпосередню взаємодію. На думку дослідниці, такий вид освіти повинен органічно доповнювати, але не виступати альтернативою звичайній освітній діяльності. Водночас вчена звертає увагу на проблему диференціації яка пов'язана з неоднорідністю складу академічних груп які формуються в нових освітніх умовах (Полат, 1996, с. 87-91).

Перед відкритими університетами постає гостра проблема недостатнього контакту між учасниками процесу і, як наслідок, результат такого освітнього пропроцесу може програвати за якістю знанням, які отримані в умовах традиційної системи очної освіти. Д. Харріс відзначає звичку здобувачів освіти користуватися матеріалами високої якості друку, звуку та зображення (якщо йдеться про аудіо- і відеоматеріали) (Harris, 1987, р. 137). Ще в 1987 р. він вважав пріоритетним для системи вищої освіти створення середовища, найбільш комфортного для вільного обміну обґрунтованими судженнями та обговорення їх значущості в умовах конструктивного діалогу. Тільки особиста взаємодія дискусуючих, на думку автора, сприяє створенню такого середовища.

Водночас постає питання про доцільність вмісту в дистанційних освітніх програмах питань для самоконтролю, покликаних виробити у здобувачів освіти здатність критично оцінювати свою роботу. Б. Холмберг відзначав необхідність такого дидактичного діалогу в умовах дистанційного освоєння матеріалу (Holmberg, 1989). Д. Харріс та Ф. Локвуд, навпаки, висловлювали сумніви щодо його доцільності. Дослідники вважали, що здобувач освіти навряд чи зможе вилучити з питань для самоконтролю користь і по-справжньому вникнути в суть матеріалу. Самоконтроль як оцінка

навичок і знань, з одного боку, залишається необхідною умовою процесу, з іншого ж – недостатньою (Harris, 1987, p. 119).

Зазначимо, що відкриту освіту не можна порівнювати з традиційною системою освіти, головною метою якої є підготовка людини до праці та життя в суспільстві, коли здобувач освіти запам'ятовував максимальний обсяг даних, необхідних для застосування в конкретному виді діяльності. На нашу думку, відкрита освіта відповідає вимогам часу, коли знання постійно збільшуються в обсязі та змінюються, орієнтуючись на створення умов для самовизначення та самореалізації особистості, формуючи у неї готовність до самоосвіти. Відкрита освіта, так само, як й освіта дорослих, сприяє «розвитку у громадян якостей суб'єктів соціально-економічної, правової, громадянської, політичної, культурної ... сфер діяльності» (Аніщенко, 2015, с. 43). Отже, йдеться про сприяння подальшому розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської та політико-правової компетентностей, відповідальності особистості, усвідомленню й визнанню нею демократичних принципів життя та пріоритету прав людини. Адже освіченими людьми важче маніпулювати, між ними швидше розвиваються демократичні, гуманістичні взаємини, вони чинять як вільні особистості, готові до реалізації функцій суб'єктів таких відносин, поважають одне одного, визнають право одне одного на власну думку, спроможні ухвалювати рішення щодо свого й суспільного розвитку, відстоювати власну позицію.

Окрім великої кількості позитивних ознак і характеристик, відкритій освіті притаманні й недоліки. З-поміж інших слід назвати такі: слабкий зворотний зв'язок з викладачем та обмежені можливості контакту з боку здобувачів освіти; відсутність безперервного контролю з боку викладача, який, як правило, підтримує високий тонус здобувача освіти в освітній діяльності; здобувач освіти повинен володіти такими особистісними характеристиками, як самодисципліна, самомотивація та самостійність, які б дозволяли йому якісно та часно засвоювати матеріал. Маючи як очевидні переваги перед традиційною системою освіти, так і свої слабкі сторони, відкриті університети створюють широкі можливості для підвищення доступності освіти та якості професійної підготовки фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Забезпечуючи безперервність навчання впродовж життя, а також уможливаючи ефективність і доступність у набутті знань, віддзеркалюючи гуманістичну спрямованість освітнього процесу, відкрита освіта набуває домінуючих ознак сучасного освітнього простору. Відкрита освіта як чинник випереджувального розвитку суспільства спрямована на сприяння становленню людини, відкритої до знань та відкритої до світу. Саме інноваційні форми навчання та виховання можуть сприяти становленню дійсно демократичного суспільства, а також сталого, гармонійного, збалансованого розвитку всебічно розвинутої соціально адаптованої особистості.

Окреслена тематика може мати розвиток у напрямі вивчення зарубіжного досвіду та можливостей його використання в процесі реформування української освіти.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. (2015). *Освіта дорослих як ресурс розвитку громадянського суспільства в Україні*. Європейський Союз – Україна: освіта дорослих. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 42-44. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/106515/>
- Биков, В. Ю., Жук, Ю. О., Задорожна, Н. Т., Кузнецова, Т. В., & Овчарук, О. В. (2004). Інформаційний освітній портал «Діти України». *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору*: зб. наук. праць. (ред.) В. Ю. Биков, Ю. О. Жук. К.: Атіка, 5–17.
- Биков, В. Ю. (2021). До 75-річчя від дня народж.: біобібліогр. покажчик. (ред.) Пономаренко Л. О. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 6 с.
- Коржилова, О. Ю (2014). Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/2546/1/Vidkryta%20o svita.pdf>
- Мурзина, И. Я. (2016). Открытое образование как феномен культуры. *Педагогика и просвещение*, 1, 82-91.
- Орчаков, О. О., Калмиков, А.А. (2016). Открытое образование. URL: http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm
- Полат, Е. С. (1996). Дистанционное обучение: организационный и педагогический аспекты. *Информатика и образование*, 3, 87-91.
- Прийма, С. М. (2015). *Системи відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування*: монографія. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького. 324 с.
- Тору Ійосі & Віджая Кумара. (2009). *Відкрита освіта*. Київ: Наука.
- Хуторской, А. В. (2009). Концепция дистанционного образования. URL: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>
- Шуневич, Б. (2003). Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання. *Вісник Львівського Національного університету*, 95–104.
- Harris, D. (1987). Openness and Closure in Distance Education. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 3:2, 13-16. DOI: 10.1080/0268051880030203
- Holmberg, B. (1989). Theory and Practice of Distance Learning. London: Routledge.
- Moore, M. G. (1989). The American Journal of Distance Education, Volume 3, Number 2.
- Open Universiteit. URL: <https://www.ou.nl/>
- The Open University. URL: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou/>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. (2015). *Osvita doroslykh yak resurs rozvytku hromadyans'koho suspil'stva v Ukraini* [Adult education as a resource for the development of civil society in Ukraine]. *Yevropeyskyy Soyuz – Ukrayina: osvita doroslykh – European Union – Ukraine: Adult Education*. K.; Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 42-44. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/106515/> [in Ukrainian].

- Bikov, V. Y., Zhuk, Y. O., Zadorozhna, N. T., Kuznetsova, T. V., Ovcharuk, O. V. (2004). Informatsiynyy osvitniy portal «Dity Ukrainy» [Information educational portal "Children of Ukraine"]. *Zasoby i tekhnolohiyi yedynoho informatsiynoho osviti'noho prostoru – Means and technologies of the only information educational space*: zb. nauk. prats. (red.) V. YU. Bykov, YU. O. Zhuk. K.: Ataka, 5–17 [in Ukrainian].
- Bikov, V. Y. (2021). Do 75-richchya vid dnya narodzh [To the 75th anniversary of his birth]: biobibliohr. pokazhchyk. (red.) Ponomarenko L. O. Vinnytsya: TOV «TVORY», 6 [in Ukrainian].
- Korzhilova, O. Y. (2014). Vidkryta osvita yak hlobal'na osvityna systema: stan ta rozvytok [Open education as a global educational system: state and development]. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/2546/1/Vidkryta%20osvita.pdf> [in Ukrainian].
- Murzina, I. Y. (2016). Otkrytoye obrazovaniye kak fenomen kul'tury [Open education as a cultural phenomenon]. *Pedagogika i prosveshcheniye – Pedagogy and education*, 1, 82-91 [in Russian].
- Orchakov, O. O., Kalmikov, A. A. (2016). Otkrytoye obrazovaniye [Open education]. URL: http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm [in Russian].
- Polat, E. S. (1996). Distantcionnoye obucheniye: organizatsionnyy i pedagogicheskiy aspekty [Distance learning: organizational and pedagogical aspects]. *Informatika i obrazovaniye – Informatics and education*, 3, 87-91 [in Russian].
- Pryima, S. M. (2015). Systemy vidkrytoi osvity doroslykh: teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia i funktsionuvannia [Systems of open adult education: theoretical and methodological principles of design and functioning]: monohrafiia. Melitopol: Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
- Toru Iiyoshi & Vijaya Kumara (2009). *Vidkryta osvita [Open education]*. Kyiv: Nauka. 10 p. [in Ukrainian].
- Khutorskaya, A. V. (2009). Kontsepsiya distantcionnogo obrazovaniya [The concept of distance education]. URL: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html> [in Russian].
- Shunevich, B. (2003). Obgruntuvannya naukovoyi terminolohiyi z dystantsiynoho navchannya [Substantiation of scientific terminology on distance learning]. *Visnyk L'vivs'koho Natsional'noho universytetu – Visnyk of Lviv National University*, 95–104 [in Ukrainian].
- Harris, D. (1987). Openness and Closure in Distance Education. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 3:2, 13-16. DOI: 10.1080/0268051880030203 [in English].
- Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Learning*. London: Routledge. [in English].
- Moore, M. G. (1989). *The American Journal of Distance Education*, Volume 3, Number 2 [in English].
- Open Universiteit. URL: <https://www.ou.nl/> [in English].
- The Open University. URL: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou> [in English].

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 7.071.4:371

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.68-74](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.68-74)

Венгрюнюк Оксана Володимирівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, старший викладач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної освіти Чернівецької області

Venhryniuk Oksana – Postgraduate Student of the Ivan Ziazun Institute for Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Theory of Education Management of the Institute of Postgraduate Education of Chernivtsi Region

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7815-5163>

E-mail: estetmetod@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті автором здійснено аналіз ролі педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва у професійній діяльності згідно вимог нової української школи. Зазначено, що держава покладає великі сподівання на вчителів, доручивши їм закласти фундамент свого майбутнього – навчити, виховати, всебічно розвинути, сформувати особистість – людину, господаря своєї долі, патріота і громадянина. Наголошено на особливій актуальності питання удосконалення методичної компетентності вчителя музичного мистецтва, яке має на меті в першу чергу вплинути на покращення рівня педагогічної майстерності. Обґрунтовано, що вдосконаленню методичної компетентності вчителів музики в закладах загальної середньої освіти сприятиме чітко продумана система внутрішньошкольної методичної роботи, яка виконує ряд важливих функцій. Зазначено, що удосконалення професійного зростання вчителів музики досягається за рахунок безперервного і систематичного підвищення їх професійного рівня. Наголошено на завданнях, які може виконати тільки висококваліфікований, творчо працюючий педагог, професіонал своєї справи. Удосконаленню методичної компетентності вчителів музики в закладах загальної середньої освіти сприятиме чітко продумана система внутрішньошкольної методичної роботи, яка виконує ряд важливих функцій. Приділено увагу питанню майстерності, оскільки вона у будь-якій галузі освіти має своє змістове вираження й функціональне призначення.

Зазначено, що у кожній сфері діяльності майстерність має свої специфічні ознаки, хоча за метою і кінцевим результатом відмінностей у трактуванні цього поняття немає: майстерність завжди пов'язується з підвищенням ефективності діяльності, яка є її характерною ознакою. Доведено, що розвиток педагогічної майстерності викладачів мистецтва виступає як спеціально організований процес освіти і самоосвіти викладачів мистецьких дисциплін з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції викладача-інтелектуала.

Ключові слова: майстерність; компетентність; освіта; музичне мистецтво; знання.

Venhryniuk Oksana

PEDAGOGICAL SKILLS OF A MUSIC TEACHER IN THE CONTEXT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL REQUIREMENTS

Abstract. *In the article the author tries to analyze the role of pedagogical skills of a music teacher in the process of work according to the requirements of the modern new Ukrainian school. After all, today the state has high hopes for those who work with children, instructing them to lay the foundation of their future – to teach, educate, comprehensively develop, shape the personality – human, creator, master of his destiny, patriot and citizen. Particular relevance is noted on the issue of improving the methodological competence of music teachers, which aims primarily to improve the level of pedagogical skills. A well-thought-out system of in-school methodological work, which performs a number of important functions, will contribute to the improvement of the methodological competence of music teachers in general secondary education institutions. Improving the professional growth of music teachers is achieved through continuous and systematic improvement of their professional level. Emphasis is placed on tasks that can be performed only by a highly qualified, creative teacher, a professional in his field. Attention is paid to the issue of mastery, as it has its own semantic expression and functional purpose in any field of education. However, in each field of activity, the skill has its own specific features, although by the purpose and end result there are no differences in the interpretation of this concept: skill is always associated with improving the efficiency of the activity, which is its characteristic feature. That is, a sign of unforeseen subjective and unique pedagogical actions, which cannot be described in their entirety, because only some bright flashes of success can be observed. It is proved that the development of pedagogical skills of art teachers acts as a specially organized process of education and self-education of art disciplines teachers with a focus on the development of emotional and sensory spheres of personality; disclosure of creative potential; formation of a value-oriented basis of life and self-determination of the position of an intellectual teacher.*

Key words: skills; competence; education; musical art; knowledge.

Постановка проблеми, її актуальність. Процес інтеграції системи музично-педагогічної освіти України до світового освітнього культурного простору, за основи якому слугують принципи в першу чергу національних, етнічних та культурних інтересів, процес збереження та розвитку інтелектуального потенціалу української нації, толерантності та адаптації щодо застосувань досягнень багатогранності мистецтва різних національностей, диктує постійно оновлені вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах Новій українській школі (Синевиц, 2018).

Особливої актуальності набуває питання підвищення педагогічної майстерності фахівця шляхом удосконалення методичної компетентності вчителя музичного мистецтва в закладах освіти, що має на меті покращення вмінь особистості набувати нових знань, формувати особистісні якості та цінності, потрібні для професійної педагогічної діяльності відповідно до умов сьогодення (Півоварова, 2020, 5). Адже відповідно до вимог Нової української школи (далі – НУШ), функції вчителя значно розширилися. Професійна педагогічна діяльність потребує від педагога високої мобільності, здатності до адаптації до нових реалій і запитів суспільства, творчого підходу до виконання безпосередньо своїх професійних обов'язків, високого рівня знань, умінь і навичок, інтегративного мислення тощо.

Як відомо, ефективність професійної діяльності вчителя залежить від рівня сформованості педагогічної майстерності. Для вчителя музичного мистецтва як фахівця в галузі педагогіки та мистецтва сформованість педагогічної майстерності як основи професійної компетентності є суттєво важливою умовою успішності діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Можна стверджувати що в ХХІ ст. питанням методичної підготовки вчителів музики приділяється належна увага з боку науковців. Питання формування основ професійної підготовки майбутніх учителів музики розглядали у своїй дослідній діяльності провідні педагоги, психологи, музиканти та інші діячі науки, освіти й мистецтва. Питання формування професійної компетентності, зокрема методичної, досліджувались такими ученими, як: Н. Андрійчук, С. Барвік, Т. Бодрова, Л. Пастушенко та ін. Питання, які безпосередньо пов'язані з фаховою підготовкою вчителів, формуванням і розвитком окремих професійних властивостей, компетентності педагогів, у тому числі педагогів-музикантів, досліджено у працях багатьох учених (Е. Абдулін, В. Андрющенко, Л. Арчажнікова, Л. Гусейнова, Л. Мітіна, В. Муцмахер, О. Рудницька, В. Сластьонін, Р. Тельчарова, А. Хуторської, А. Щербаків та ін.) (Щербак, 2016; Бодрова, 2017). У дослідженнях О. Соломахи наголошується на тенденції розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва, що пов'язується з професійним саморозвитком педагога, реалізацією всіх складників майстерності вчителя у професійній діяльності (Соломаха, 2013).

Професійний розвиток педагога і розвиток педагогічної майстерності вчителя за вимогами НУШ неможливий без активного впровадження новітніх технологій і новітніх форм навчання, а також постійного розвитку вчителя.

Тому актуальність проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва закладів освіти обумовлена необхідністю забезпечення цілісності їхнього особистісно-професійного становлення на основі нових педагогічних стратегій та опанування мистецько-педагогічними технологіями навчання і виховання молоді, покращення їх професійної компетентності (Щербак, 2016).

Мета статті полягає у розкритті особливостей педагогічної майстерності як однієї з основних складових професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у контексті вимог НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В організації освітнього процесу у НУШі важливу роль відіграють дисципліни художньо-естетичного циклу: музичне мистецтво, образотворче мистецтво, інтегрований курс «Мистецтво», (художня культура) тощо. Саме через вчителів мистецьких дисциплін, їхню педагогічну майстерність молоде покоління виявляє, може осягати, реконструювати та інтерпретувати культурні цінності, дивиться більш глибоко й уважно на художні твори сучасності, розуміти складні проблеми які диктує сьогодення, усвідомлювати зміст явищ художньої культури та мистецтва. Основною фундаментальною позицією мистецької освіти є єдність процесів формування духовної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва.

Сьогодні держава покладає великі сподівання на тих, хто навчає й виховує дітей, доручивши їм формування фундаменту майбутнього – навчити, виховати, всебічно розвинути, сформувати особистість – людину, творця, господаря своєї долі, патріота і громадянина. Таке завдання може виконати тільки висококваліфікований, творчий педагог – професіонал своєї справи (Кондратова, 2019), що володіє педагогічною майстерністю. Слід пам'ятати, що майстерність у будь-якій галузі освіти має змістове вираження й функціональне призначення. Проте у кожній сфері діяльності майстерності притаманні специфічні ознаки, хоча за метою й кінцевим результатом відмінностей у трактуванні цього поняття немає: майстерність завжди пов'язується з підвищенням ефективності діяльності, яка є її характерною ознакою. Тобто ознакою непередбачених суб'єктивно-неповторних педагогічних дій, які неможливо описати у всій їх повноті, бо спостереженню піддаються тільки окремі яскраві спалахи успіху.

Проблеми покращення рівня педагогічної майстерності саме вчителя музичного мистецтва та її вдосконалення приділено багато уваги. В першу чергу даний вид компетентності слід розглядати, на думку Л. Воевідко, у площині реалізації предметних (фахових) компетентностей згідно з Освітньо-професійною програмою 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) (Воевідко, 2019). Отже, в такій формі розвиток педагогічної майстерності викладачів мистецтва розглядається як спеціально організований процес освіти і самоосвіти викладачів мистецьких дисциплін з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції викладача-інтелегента (Соломаха, 2013). Тому

становлення української державності, утвердження національної ідеї, набуття особою етнічної ідентичності невіддільне від розвитку освітньої системи (Воєвідко, 2019).

Рівень сформованості педагогічної майстерності викладачів мистецтва визначається сукупністю задатків особистості вчителя, які є передумовою процесу становлення й розвитку його схильностей і здібностей до художньо-педагогічної діяльності; якісним змістом мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, які є когнітивно-аксіологічною основою професійно-педагогічної компетентності педагога; високим рівнем мистецько-педагогічних вмінь та навичок, які є операційною основою, що свідомо опановується і реалізується вчителем у процесі художньо-педагогічної діяльності; сукупністю професійно-значущих якостей особистості, які є основою, що забезпечує високий (результативний) рівень художньо-педагогічної діяльності, й визначають індивідуальність професійного стилю вчителя.

Процес розвитку педагогічної майстерності має відбуватися засобами всіх видів аудиторної та позааудиторної роботи в цілісному режимі освітньої діяльності закладу вищої освіти. Розкриття професійно-педагогічного потенціалу ґрунтується на потребі у самореалізації, свідомому пізнавальному інтересі й самоідентифікації. Найбільш ефективними формами, методами розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва Нової української школи є: обговорення відкритих занять, взаємовідвідування лекцій і семінарів, дискусії, тренінги, «круглі столи», творчі мистецько-педагогічні майстерні, семінари-практикуми, обговорення досягнень психолого-педагогічної теорії і практики, сучасних освітніх та мистецьких технологій, ділові ігри, розроблення та обговорення авторських програм, науково-практичні конференції, методологічні семінари. Дієвими формами організації роботи з викладачами є систематична консультативна допомога, демонстрація зразків педагогічної техніки, вправи, тренінги, лабораторні практикуми, майстер-класи, творчі групи педагогів (Соломаха, 2013). Такі форми неформальної освіти сприяють розвитку й складників педагогічної майстерності, які пов'язані між собою та мають здатність до саморозвитку. Завдяки проведенню відповідних навчальних заходів відбувається самоутвердження фахівця й самоактуалізація в професійній діяльності, набуваються нові знання, удосконалюються музично-педагогічні навички та вміння через оцінювання досвіду та дисемінацію власних педагогічних ідей, удосконалюються знання з методики викладання музичного мистецтва, формуються комунікативність, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність (Шимова, 2012).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Удосконалення педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва, зокрема активний розвиток його професійних властивостей, є одним із провідних завдань сучасної музично-педагогічної освіти. Дану потребу в підвищенні рівня сформованості його компетентності та вимоги до вчителя підтверджують окреслені в сучасних керівних документах щодо освіти в Україні. Разом з тим, у формуванні педагогічної майстерності сучасного вчителя музичного

мистецтва важлива роль відводиться формуванню національної свідомості, як засобу консолідації нації та своєрідної мети, суспільного ідеалу, до досягнення якого прагне нація.

До перспектив подальших розвідок у цьому напрямі відносимо дослідження впливу застосування інноваційних технологій на рівень професійної компетентності.

Список використаних джерел

- Бодрова, Т.О. (2017). Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education: Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland*. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/Poland.pdf>.
- Воєвідко, Л.М. (2019). Методика музичного виховання: *Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський* : ФОР Сисин Я. І.
- Воєвідко, Л. (2019). Формування педагогічної майстерності у здобувачів вищої освіти шляхом реалізації предметних (фахових) компетентностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 27. DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.167-174
- Кондратова, Л. (2019). Упровадження нових форм неформальної освіти вчителів музичного мистецтва в розвитку педагогічної майстерності на основі цифрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, (12), 177-180.
- Проворова, Є. (2020). Удосконалення методичної компетентності вчителів музики в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Збірник наукових праць, 34 (2), 14-20.
- Соломаха, С.О. (2013). Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури: *посібник. Кіровоград: Імекс-ЛТД*.
- Синевиц, І.С. (2018). Роль діяльнісного підходу у формуванні квазіпрофесійного досвіду майбутнього педагога-музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань (17), 97-104.
- Шимова, О.В. (2012). Інформаційно-освітнє середовище у формуванні професійної культури майбутнього вчителя музики. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 березня), С. 822-827.
- Щербак, І. (2016). Професійні властивості майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 9 (63), 224–235.

References (translated and transliterated)

- Bodrova, T.O. (2017). Metodichna pidhotovka maibutnix uchyteliv muzyky v konteksti universalnykh pryntsyviv zahalnoi ta mystetskoї osvity [Methodical training of future music teachers in the context of universal principles of general and art

- education]. *Innovative processes in education – Innovative processes in education*: Collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/Poland.pdf>. [in Ukrainian].
- Voevidko, L.M. (2019). *Metodyka muzychnoho vykhovannia [Methods of music education]*: Navchalnyi posibnyk.: Textbook. Kamianets-Podilskyi: FOP Sysyn Ya.I. [in Ukrainian].
- Voevidko, L. (2019). Formuvannia pedahohichnoi maisternosti u здобувачів вищої освіти шляхом реалізації предметних (факхових) компетентностей [Formation of pedagogical skills in applicants for higher education through the implementation of subject (professional) competencies]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*, 27. DOI: 10.32626/2309-9763.2019–27.167-174 [in Ukrainian].
- Kondratova, L. (2019). Uprovadzhennia novykh form neformalnoi osvity vchyteliv muzychnoho mystetstva v rozvytku pedahohichnoi maisternosti na osnovi tsyfrovyykh tekhnolohii [Introduction of new forms of non-formal education of music teachers in the development of pedagogical skills based on digital technologies]. *Innovatsiina pedahohika - Innovative pedagogy*, 12, 177-180 [in Ukrainian].
- Provorova, E. (2020). Udoskonalennia metodychnoi kompetentnosti vchyteliv muzyky v zakladi zahalnoi serednoi osvity [Improvement of methodical competence of music teachers in comprehensive secondary education institutions]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*. Zbirnyk naukovykh prats, 34 (2), 14-20 [in Ukrainian].
- Solomakha, S.O. (2013). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv muzychnoho mystetstva ta svitovoi khudozhnoi kultury [Development of pedagogical skills of teachers of music art and world art culture: a manual]: posibnyk. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Sinevich, I.S. (2018). Rol diialnisnogo pidkhodu u formuvanni kvaziprofesiinoho dosvidu maibutnogo pedahoha-muzykanta [The role of the activity approach in the formation of quasi-professional experience of the future music teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*: Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. P. Tychny, Uman, 17, 97-104 [in Ukrainian].
- Shimova, O.V. (2012). Informatsiino-osvitnie seredovyshche u formuvanni profesiinoy kultury maibutnogo vchytelia muzyky [Information and educational environment in the formation of professional culture of the future music teacher]. *Suchasni stratehii universytet-s'koyi osvity: yakisnyy vymir – Modern strategies of university education: qualitative dimension*: mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (28-29 bereznya), 822-827 [in Ukrainian].
- Shcherbak, I. (2016). Profesiini vlastyvoli maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Professional characteristics of future teachers of music art]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*: naukovyi zhurnal. Sumy, Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 9 (63), 224-235 [in Ukrainian].

УДК 378.013.42-051(045)
[https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.75-84](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.75-84)

Кучер Наталія Василівна – аспірантка кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету

Kucher Nataliia – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Methods of Teaching Foreign Languages and Information and Communication Technologies, Kyiv National Linguistic University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7482-3259>
E-mail: natalikucher2012@gmail.com

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Стаття присвячена розгляду проблеми організації проєктної діяльності у процесі професійної підготовки соціальних педагогів. Метою статті є теоретичний аналіз напрямів реалізації проєктної діяльності при підготовці соціальних педагогів. До методів дослідження віднесено теоретичний аналіз педагогічної, соціально-педагогічної й методичної літератури, узагальнення й систематизація отриманих даних. Визначено, що проєктна діяльність передбачає використання широкого спектру дослідницьких, проблемно-пошукових методів, орієнтованих на отримання практичного результату. Основними цілями проєктної діяльності є поширення ідей неформального навчання, обмін досвідом додаткової соціальної освіти, можливість популяризувати неформальні форми освіти як основу розвитку громадянського суспільства. До основних ознак проєктної діяльності віднесено теоретичні підходи, ключові цінності, соціальну спрямованість, систематичність, фінансування, рівень упровадження (локальність). Встановлено, що найбільшого поширення набули оздоровчий, лінгвістичний, інформаційно-комунікаційний, мистецький, психолого-реабілітаційний напрями проєктної діяльності. З'ясовано, що навички проєктної діяльності соціальні педагоги можуть здобути в закладах вищої і післядипломної освіти, клубах, громадських об'єднаннях і спілках, будинках культури, музеях, бібліотеках, студіях, гуртках і при релігійних установах. Доведено, що в закладах вищої і післядипломної освіти, які готують соціальних педагогів необхідно впроваджувати такі форми і методи навчання студентів як форуми, тренінги, гурткову роботу, ділові ігри, квести, майстер-класи досвідчених фахівців, вебінари. Акцентовано увагу на авторських проєктах: «Інтерактивна платформа для прикладного мистецтва», «Затишна школа – мій другий дім!», «Конструкторське бюро. Судномодельовання», «Закохайся в Києві, як люблю його я!», «On-line party pictures!». Перспективами подальшого дослідження визначено

обґрунтування педагогічних умов розвитку проєктної компетентності соціальних педагогів у процесі професійної діяльності.

Ключові слова: метод проєктів; неформальна освіта; післядипломна освіта; проєкт; проєктні технології; професійна підготовка; соціальні педагоги.

Kucher Nataliia

PROJECT ACTIVITY IN PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES

Abstract. *The article is devoted to the problem of organization the project activity in the process of professional training of social pedagogues. The purpose of the article is a theoretical analysis of the ways of implementation the project activity in the process of training the social educators. The research methods include theoretical analysis of pedagogical, socio-pedagogical and methodological literature, generalization and systematization of the obtained data. It is determined that the project activity involves the using of a wide range of research, problem-solving methods focused on obtaining a practical result. The main objectives of the project activities are the dissemination of the ideas of non-formal learning, the exchanging experience of additional social education, the opportunity to promote non-formal forms of education as a basis for the development of civil society. The main features of project activity include theoretical approaches, key values, social orientation, regularity, funding, level of implementation (locality). It is established that the most widespread ways of project activity are health, linguistic, information and communication, art, psychological and rehabilitation areas. It has been found that social educators can acquire project skills in higher and postgraduate education institutions, clubs, public associations and unions, cultural centers, museums, libraries, studios, clubs and religious institutions. It is proved that it is necessary to introduce such forms and methods of teaching students as forums, trainings, group work, business games, quests, master classes of experienced specialists, webinars in institutions of higher and postgraduate education which train social educators. Authors' projects are offered for consideration: «Interactive platform for applied art», «Comfortable school is my second home!», «Design bureau. Ship modelling», «Fall in love with Kyiv, how I love it!», «On-line party pictures!». The prospects for further research are the study of pedagogical conditions for the development of project competence in social educators in the process of professional activity.*

Key words: *project method; non-formal education; postgraduate education; project; design technologies; professional training; social educators.*

Постановка проблеми, її актуальність. Процес модернізації освіти в Україні актуалізує проблему підвищення якості професійної підготовки фахівців, що передбачає їх здатність до впровадження різних інноваційних освітніх практик. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів у нашій країні відповідає вимогам Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (2014 р.), європейським Стратегіям модернізації вищої освіти (2010 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018 р.).

Світовий досвід соціально-педагогічної діяльності свідчить про наявність широкого спектру освітніх послуг для різних категорій населення, важливість їх значення для розвитку особистісного й професійного потенціалу громадян. Водночас розвиток проєктної діяльності пов'язаний із проблемами соціалізації у контексті формування суспільства знань, громадянського суспільства, необхідністю підготовки молоді до розв'язання питань, які можуть вплинути на згуртованість суспільства.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел дає підстави засвідчити, що проблему використання методу проєктів в освітній діяльності досліджували зарубіжні та українські науковці, починаючи з минулого століття. Зокрема метод проєктів описували його засновник Дж. Дьюї його послідовник В. Кіппатрик. Український педагог Г. Ващенко характеризував групу методів, які сприяють посиленню активності учня в процесі навчання, як дослідні методи. Загальні питання формування різних компетентностей у процесі професійної підготовки висвітлювали В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Ничкало, А. Сбруєва, О. Семенов, С. Сисоєва та ін. У багатьох сучасних публікаціях (монографіях, підручниках, статтях) розглянуто питання проєктної діяльності, проєктних умінь фахівців, сутності проєктів в освіті (І. Бім, І. Гонтаренко, Н. Довмантович, О. Коберник та ін.). Частково можна вважати, що розгляд українськими науковцями проблематики формування проєктної компетентності у контексті проєктної діяльності соціальних педагогів (О. Безпалько, Н. Зимівець, С. Харченко та ін.) має відношення до вищої і післядипломної освіти. Проте ці питання переважно стосуються специфіки соціально-педагогічної діяльності.

На тлі змін пріоритетів у вимогах до компетентностей працівників (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018, с. 2), модернізаційних процесів у сфері професійної підготовки і післядипломної освіти соціальних педагогів в Україні особливої актуальності набувають дослідження, сфокусовані на проєктній компетентності, проєктній діяльності фахівців у контексті освіти дорослих (Іванова, 2019; Левіна, 2016; Piyima, Anishchenko, Dayong, & Ivanova, 2019 та ін.).

Погоджуємося з Н. Нагорною (Nahorna, 2020), О. Онопріско (Онопріско, 2009), Н. Павлик (Павлик, 2018), які розглядають проєктування як інтегративний вид діяльності, що синтезує елементи ігрової, навчально-пізнавальної, орієнтаційної, перетворювальної, комунікативної, творчої діяльності й має загальну мету, узгоджені методи, способи, спрямовані на досягнення якісного результату.

Узагальнюючи основні положення дослідників щодо застосування проєктів і проєктної діяльності, зазначимо, що спільною думкою науковців є розуміння необхідності впровадження у професійну підготовку педагогів саме проєктування. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел спостерігаємо недостатню кількість досліджень з питань організації проєктної

діяльності у процесі професійної підготовки і післядипломної освіти соціальних педагогів, що зумовило вибір проблематики цієї проблеми.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі напрямів реалізації проєктних технологій при підготовці соціальних педагогів. Методи дослідження: теоретичний аналіз педагогічної, соціально-педагогічної й методичної літератури з теми дослідження, узагальнення й систематизація отриманих даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях українських дослідників (Н. Іванова, І. Єгорова, І. Левіна, О. Устименко) наголошено, що метод проєктів набув поширення у педагогіці та практиці української школи ще на початку минулого століття, за часів масштабного реформування шкільної освіти. Водночас проєкт розглядається як особистісно орієнтована технологія, спосіб організації самостійної діяльності учнів, форма організації діяльності, спрямованої на одержання практично або теоретично значущого результату (Іванова, 2019; Єгорова, 2021; Левіна, 2016; Устименко, 2019). О. Онопрієнко визначає навчальний проєкт як дидактичний засіб, за допомогою якого учні долучаються до перетворювальної діяльності. У ході роботи над проєктом учні формулюють проблеми й мету, планують зміст, з'ясовують засоби одержання продукту діяльності (Онопрієнко, 2009). Навчальний проєкт передбачає створення викладачем таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проєктної діяльності тих, хто навчається. Узагальнюючи, констатуємо, що метод проєктів передбачає використання широкого спектру дослідницьких, проблемно-пошукових методів, орієнтованих на отримання практичного результату. Проєктна технологія у діяльності соціального педагога передбачає використання ним сукупності пошукових, дослідницьких, творчих за своєю суттю форм, методів, прийомів та засобів.

Застосування проєктних технологій є одним із найбільш перспективних напрямів професійної діяльності сучасних соціальних педагогів, тому що створює умови творчого саморозвитку, розвиває ключові професійні компетенції (мовленнєві, соціокультурні, інформаційні, цифрові та соціальні). Самостійний пошук необхідної інформації, можливість орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, здобуття знань соціальними педагогами, здатність бачити проблему і приймати рішення щодо її вирішення забезпечується саме завдяки застосуванню проєктної діяльності. За О. Устименко, «проєктна організація освітньо-виховного процесу передбачає не інтеграцію фактичних знань, а їх використання, не отримання готових знань, а самостійне здобуття нових знань» (Устименко, 2019, с. 32). Ми погоджуємось з думкою дослідниці.

У контексті нашого дослідження доцільно звернутися до тлумачення соціального проєктування. Так, А. Семез цей вид проєктування визначає як «конструювання індивідом, групою чи організацією дії або системи дій, спрямованих на досягнення соціально значущої мети і локалізованого за місцем, часом і ресурсами» (Семез, 2012, с. 7). У контексті професійної підготовки і післядипломної діяльності соціальних педагогів проєктування є специфічним індивідуально-творчим процесом і водночас процесом

колективної (командної) творчості та вимагає від фахівців нових рішень. Проєктування може стати засобом соціального й творчого саморозвитку студентів в умовах вищої школи.

Аналізуючи сучасні наукові дослідження, виділяємо дві площини формування мотивації до проєктної діяльності у соціальних педагогів: вертикальну (соціальну) – як площину зростання статусу учасників та горизонтальну (особистісну) – як площину розширення можливостей для задоволення потреб та інтересів фахівців соціальної сфери.

Нині у післядипломній освіті проєктна діяльність передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої слухач набуває знань і досвіду у ході збирання інформації, планування та виконання практичних завдань, що постійно ускладнюються. Проєкти, які застосовують викладачі у процесі професійної підготовки, підвищення кваліфікації, в умовах неформальної освіти соціальних педагогів є практичним утіленням отриманих на заняттях знань, умінь, компетенцій під час виконання завдань із розв'язання наближених до реального життя соціально-педагогічних задач. У професійній підготовці соціальних педагогів необхідно враховувати особливості організації і впровадження соціально-педагогічних проєктів і практик. Наголосимо, що проєктна діяльність в Україні активно почала розвиватися на початку XXI ст., що було детерміновано низкою соціальних та освітніх зрушень: розширенням доступу до запозичення результативних форм освіти розвинених країн, розвитком громадянської активності населення й освіти дорослих.

З метою забезпечення об'єктивності інформації щодо наявних в Україні практик і проєктів нами проаналізовано кращі практики і проєкти, що були створені й зреалізовані у закладах вищої освіти України в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Основними цілями цих практик і проєктів стало поширення ідей неформального навчання молоді, обмін досвідом додаткової соціальної освіти, можливість популяризувати неформальні форми освіти як основу розвитку громадянського суспільства (Павлик, 2018, с. 119).

Акцентуємо увагу на проєктах, які стали підґрунтям нашого дослідження: «Інша Освіта» м. Київ (проводить неформальні навчальні програми та семінари з питань громадянської активності, критичного мислення, побудови діалогу, місцевої історії та активізації сільської молоти); «Українська Академія лідерства» м. Київ (організовує, проводить навчальну програму для молоді, яка має загальну середню освіту, спрямовану на розвиток особистості та соціальне лідерство та проводиться за підтримки міжнародних та українських донорів, політиків та громадських діячів); «Майстерня громадянської освіти» м. Київ; «Поліглот» м. Запоріжжя; «Англійська для дітей» м. Київ; «Фахові групи англійської мови» м. Житомир; гендерні центри («Гендерний відкритий університет» м. Харків; «Центр гендерної освіти молоді» м. Запоріжжя, «Гендерний центр Уманського державного університету» м. Умань); «Здоровий вибір»: соціальний проєкт підвищення життєвої компетентності підлітків м. Конотоп; «Культурно-просвітницькі заходи біологічного та екологічного

змісту» м. Запоріжжя; «Уроки толерантності» м. Харків; «Міжнародні Дні освіти дорослих в Україні» м. Київ; курси англійської мови в різних регіонах України («Англійська мова для міжкультурного спрямування», м. Бердичів; «Школа молоді сім'ї» м. Житомир; «Правова свідомість дитини» м. Вінниця; «Профілактика комп'ютерної залежності у молодших школярів» м. Слов'янськ).

Н. Павлик аналізуючи різновиди проєктної діяльності в Україні відзначила, що всі вони здійснювалися за такими ознаками: теоретичні підходи, ключові цінності, соціальна спрямованість, систематичність, фінансування, рівень упровадження (локальність). Наприклад, за рівнями упровадження представлено проєкти так (рис. 1): міжнародний – 1 (4,17 %), всеукраїнський (загальнодержавний) – 4 (16,67 %), регіональний – 1 (4,17 %), територіальний (місцевий) – 7 (29,17 %), закладу освіти – 10 (41,67 %), індивідуальний – 1 (4,17 %) (Павлик, 2018, с. 121).



Рис. 1. Рівні упровадження соціальних практик і проєктів в Україні

Як бачимо, більшість проєктів – це проєкти на рівні закладів освіти. Н. Павлик доведено, що рівень упровадження проєкту корелює із джерелами фінансування. Так, проєкти з вищим рівнем упровадження переважно фінансуються за грантові кошти. Проєкти на рівні закладів освіти – реалізуються за умови використання ресурсів самих закладів і додаткового фінансування не передбачають. Встановлено, що половина досвіду соціальних практик і проєктів (майже 41,67%) реалізується без фінансової підтримки, за рахунок ініціатив, волонтерства та власних дослідницьких інтересів організаторів проєктів (Павлик, 2018). На нашу думку, це дозволяє виділити одну з важливих особливостей сучасної проєктної діяльності в Україні – зростання інтересу до такого виду роботи

та соціальної активності закладів освіти й установ неформальної освіти, у зв'язку з чим активісти самостійно створюють форми його реалізації.

Упродовж 2020–2021 рр. нами було розроблено такі соціальні проекти:

1. Проєкт «Інтерактивна платформа для прикладного мистецтва». Загальнономіський проєкт. Обґрунтовано, що в сучасних умовах навчання дітей та молоді декоративно-прикладному мистецтву ґрунтується на традиційних формах і методиках, які обмежують доступ до світових зразків, технологій, досвіду; використання інтерактивних технологій сприятиме більш ефективному опануванню різними мистецькими напрямками, такими як писанкарство, художня вишивка, бісероплетіння, кулінарія). Ключові показники оцінки результату проєкту: понад 400 дітей та їх батьків матимуть можливість підвищувати майстерність та розвивати творчий потенціал. Соціальна ефективність проєкту та його загальнодоступність: безкоштовне навчання для 400 учасників проєкту, онлайн трансляція майстер-класів та творчих зустрічей. Інноваційність: запропонований проєкт створює умови діяльності для молодих українських митців, сприяє створенню інноваційного конкурентоспроможного культурного продукту та професійному становленню молодих виконавців.

2. Проєкт «Затишна школа – мій другий дім!». Проєкт для окремого району м. Києва. Ключові показники оцінки результату проєкту: виховання почуття прекрасного в кожній дитині. Соціальна ефективність проєкту та його загальнодоступність: виховати дитину в затишку з почуттям прекрасного.

3. Проєкт «Конструкторське бюро. Судномодельовання». Загальнономіський проєкт. Йдеться про дитячий технопарк майбутнього у Київському Палаці дітей та юнацтва. Мета: популяризація інженерних знань, надання навичок роботи з деревом, металом, підготовка молоді до усвідомленого вибору професії. На базі бюро майбутні інженери проводитимуть дослідно-конструкторські роботи, розроблятимуть проєкти з використанням найсучасніших технологій. Ключові показники оцінки результату проєкту: підвищення кількості вихованців, які в майбутньому будуть вступати до закладів вищої освіти технічного спрямування. Соціальна ефективність проєкту та його загальнодоступність: загальнодоступний для всіх учнів 6–11 класів м. Києва. Інноваційність: розвиток творчих здібностей резидентів України.

4. Проєкт конкурсу «Закохайся в Київ, як люблю його я!». Проєкт для окремого району м. Києва. Передбачається, що пропонований конкурс надихне учнів школи пізнати нове в англійській мові (антоніми, синоніми, прислів'я, загадки); допоможе без мовних перешкод розповісти іноземцю про нашу столицю. Ключові показники оцінки результату проєкту: збагачення словникового запасу учнів. Соціальна ефективність проєкту та його загальнодоступність: спонукання дітей до поглибленого вивчення англійської мови.

5. Проєкт конкурсу «On-line party pictures!». Конкурс має актуалізувати зацікавленість учнів школи інформаційними технологіями

(ІТ), мотивувати до створення власних листівок-привітань із святами. Ключові показники оцінки результату проєкту: покращення знань, умінь, навичок в сфері ІТ. Соціальна ефективність проєкту та його загальнодоступність: розвиток пізнавальної активності дітей, відпрацювання навичок щодо створення святкових листівок.

Привернемо увагу до концепцій, на яких ґрунтується зміст підготовки соціальних педагогів до проєктної діяльності в умовах післядипломної і неформальної освіти. За даними педагогічних досліджень (Н. Павлик, А. Семец), до них віднесено: концепцію освіти у сфері прав людини (проєкти, орієнтовані на засвоєння й відстоювання учасниками прав людини); концепцію культурних відмінностей (проєкти, спрямовані на формування міжкультурної толерантності та взаємодії); концепцію «Рівний – рівному» (навчання через організацію взаємодії однолітків); концепцію освіти впродовж життя (проєкти, зорієнтовані на популяризацію вивчення іноземних мов, громадянської освіти різних верств дорослого населення, на підвищення конкурентоспроможності й працевлаштування, на взаємодію різних вікових груп учасників).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проєктну діяльність при підготовці майбутніх соціальних педагогів реалізують у площині культурно-просвітницьких ініціатив, поширених у всіх регіонах, і спрямовують на розвиток додаткових умінь і навичок у студентів. З'ясовано, що найбільшого поширення набули оздоровчий, лінгвістичний, інформаційно-комунікаційний, мистецький, психолого-реабілітаційний напрями проєктної діяльності. Навички проєктної діяльності соціальні педагоги можуть здобути в закладах вищої і післядипломної освіти, а також в установах неформальної освіти для дітей, молоді, дорослих. У закладах післядипломної освіти, в яких підвищують кваліфікацію соціальні педагоги, необхідно розробляти та оптимізувати ті форми і методи навчання, які, на наш погляд, є ефективними в підготовці фахівців до застосування проєктних технологій. До таких основних форм і методів, на нашу думку, варто віднести форуми, тренінги, гурткову роботу, ділові ігри, квести, майстер-класи досвідчених фахівців, вебінари тощо.

Серед *напрямів подальших наукових пошуків* виокремимо дослідження педагогічних умов розвитку проєктної компетентності соціальних педагогів, розроблення концепції та методики її удосконалення у закладах післядипломної освіти та в установах неформальної освіти.

Список використаних джерел

- Егорова, І.В. (ред.) (2021). *Практика реалізації педагогічних проєктів: навчально-методичний посібник до курсу*. Івано-Франківськ.
- Іванова, Н. (2019). Педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (16), 67-75. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.67-75](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.67-75).
- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciji-rozvitku>

pedagogichnoyi-osviti

- Левіна, І.А. (2016). Модель формування проектної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Наука і освіта*, 10, 24-29. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-10-6>
- Онопрієнко, О. (2009). *Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів школярів*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Павлик, Н.П. (2018). *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів*: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Семез, А.А. (2012). *Соціально-педагогічне проектування*: навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
- Устименко, О.М. (2019). Проектна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов і культур у контексті сучасної освітньої парадигми. *Іноземні мови*, 1, 30-40. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2019.1.157616>.
- Nahorna, N.O. (2020). Criteria and formation indicators of the project-technological competence of the future teachers of technologies in the process of studying the basics of design and modeling. *Nauka i studia*, 9 (211), 49–55. URL: <http://nauka-i-studia.info/pdf/283109.pdf>
- Pryima, S.M., Anishchenko, O.V., Dayong, Y., & Ivanova, N.A. (2019). Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services in a digital society. *Information Technologies and Learning Tools*, 70 (2), 121-139. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2639>.

References (translated and transliterated)

- Yegorova, I.V. (red.). (2021). *Prakty`ka realizaciyi pedagogichny`x proektiv* [Practice of realization of pedagogical projects]: navchal`no-metody`chny`j posibny`k do kursu. Ivano-Frankivs`k [in Ukrainian].
- Ivanova, N. (2019). Pedagogichni umovy` formuvannya proyektynoi kompetentnosti majbutnix faxivciv z informacijnoyi, bibliotechnoyi ta arxivnoyi spravy` [Pedagogical conditions formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services]. *Osvita dorosly`x: teoriya, dosvid, perspekty`vy` – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2 (16), 67-75. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.67-75](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.67-75) [in Ukrainian].
- Kontseptsia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini (2018). [The concept of development of pedagogical education in Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Levina, I.A. (2016). Model` formuvannya proektynoi kompetentnosti majbutnix uchey teliv u procesi profesijnoyi pidgotovky` [The model of future teachers' project competence formation in the process of professional training]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 10, 24-29. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-10-6> [in Ukrainian].

- Onopriyenko, O. (2009). *Metod proektiv yak zasib rozvy'tku piznaval'ny'x interesiv shkolyariv* [The method of projects as a means of developing the cognitive interests of students]. Avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk. Ky' yiv [in Ukrainian].
- Pavly'k, N.P. (2018). *Teoriya i prakty'ka organizaciyi neformal'noyi osvity' majbutnix social'ny'x pedagogiv* [Theory and practice of non-formal education of future social educators]: monografiya. Zhy'tomy'r: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Semez, A.A. (2012). *Social'no-pedagogichne proektuvannya* [Socio-pedagogical design]: navchal'no-metody'chny'j posibny'k dlya studentiv vy'shy'x pedagogichny'x navchal'ny'x zakladiv special'nosti 6.010106 Social'na pedagogika. Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vy'ny'chenka [in Ukrainian].
- Usty'menko, O.M. (2019). *Proektna kompetentnist' majbut'nogo vchy'telya inozemny'x mov i kul'tur u konteksti suchasnoyi osvity'nyi paradymy* [Project competence of the future teacher of foreign languages and cultures in the context of the modern educational paradigm]. *Inozemni movy*, 1, 30-40. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2019.1.157616> [in Ukrainian].
- Nahorna, N.O. (2020). Criteria and formation indicators of the project-technological competence of the future teachers of technologies in the process of studying the basics of design and modeling. *Nauka i studia*, 9 (211), 49–55 [in English].
- Pryima, S.M., Anishchenko, O.V., Dayong, Y., & Ivanova, N.A. (2019). Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services in a digital society. *Information Technologies and Learning Tools*, 70 (2), 121-139. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2639> [in English].

УДК 37.091.12:005.963:159.913

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.84-96](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.84-96)

Піддачий Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Piddiachyi Volodymyr – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogic Department of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8596-6749>

E-mail: pvm2010@ukr.net

АДАПТАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДО ЗМІНИ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ

Анотація. У статті проаналізовано проблему адаптації педагогів до динамічних змін умов життєвого та професійного середовища. Розглянуто поняття адаптація з точки зору різних підходів (біхевіоризм, необіхевіоризм, інтеракціонізм, психоаналіз, неофрейдизм,

екзистенціалізм, феноменологія). Зазначено, що адаптуючись до змін середовища життя і праці у педагога значно збільшуються затрати енергії на опанування нових видів діяльності. Акцентовано на тому, що одним із ефективних механізмів, що сприяє успішній адаптації педагога є копінг, як метод подолання стресу і відновлення психічної рівноваги через діяльність, що спрямована на збереження та підтримання балансу між вимогами зовнішнього середовища та очікуваннями особистості. Вказано на важливість упередження стресу шляхом підготовки до психофізіологічних перенавантажень особистості. Виокремлено послідовність дій щодо подолання стресу. Зазначено, що адаптація педагога до динамічних змін умов життєвого та професійного середовища передбачає опанування новими видами діяльності, наділленя їх особистісними смислами. Виокремлено стадії та основні риси адаптації педагога. Зазначено, що вона спрямована на забезпечення ефективності педагогічної діяльності, розвиток професійного та особистісного потенціалу, отримання задоволення від професійної самореалізації, спонукає до подальшого самовдосконалення, приносить задоволення та посилює впевненість у своїх силах. Наголошено, що реалізація адаптаційної стратегії зумовлює зміну мотивів діяльності, особистісних якостей, самооцінку, появу нових смислів, а також визначає напрямки розвитку особистості. Охарактеризовано умови, які необхідно враховувати педагогу при виборі адаптивної стратегії. Наведено класифікацію копінгу, виокремлено головні функції, види й особливості вибору копінг-стратегій, найбільш продуктивні та непродуктивні стратегії подолання труднощів і проблем. Обґрунтовано взаємозв'язок механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій.

Ключові слова: адаптація; адаптивна стратегія; психологічний захист; копінг; стрес; професійний розвиток.

Piddiachyi Volodymyr

ADAPTATION OF TEACHERS TO CHANGING THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AND COPING-STRATEGY

Abstract. The article analyzes the problem of adaptation of teachers to dynamic changes in living and professional environment. The concept of adaptation from the point of view of different approaches (behaviorism, neobehaviorism, interactionism, psychoanalysis, neo-Freudianism, existentialism, phenomenology) is considered. It is noted that adapting to changes in the living and working environment of the teacher significantly increases the cost of energy to master new activities. Emphasis is placed on the fact that one of the effective mechanisms that contributes to the successful adaptation of teachers is coping as a method of overcoming stress and restoring mental balance through activities aimed at maintaining a balance between environmental requirements and personal expectations. The importance of stress prevention by preparing for a future stressful situation is

pointed out. The sequence of actions to overcome stress is highlighted. It is noted that the adaptation of the teacher to the dynamic changes of living and professional environment involves mastering new activities, giving them personal meanings. The stages and main features of the teacher's adaptation are highlighted. It is noted that the teacher's adaptation aimed at ensuring the effectiveness of pedagogical activities, development of professional and personal potential, enjoyment of professional self-realization, encourages further self-improvement, brings satisfaction and strengthens self-confidence. It is noted that the implementation of the adaptation strategy causes a change in motives, personal qualities, self-esteem, the emergence of new meanings, as well as determines the direction of personal development. The conditions that must be taken into account by the teacher when choosing an adaptive strategy are highlighted. The main functions and classification of coping, types and features of choosing coping strategies, the most productive and unproductive strategies for overcoming difficulties and problems are highlighted. The relationship between psychological protection mechanisms and coping strategies is pointed out.

Key words: *adaptation; adaptation strategy; psychological protection; coping; stress; professional and personal development.*

Постановка проблеми, її актуальність. У сучасних умовах пандемії COVID-19, війни російської федерації проти України та її народу, перед науковцями, викладачами та управлінцями постали ряд проблем і викликів. Серед них виокремимо пошук, розробку та реалізацію адаптивних стратегій для ефективного й безпечного пристосування до нових умов життєвого та професійного середовища (Піддячий, 2021). Це пов'язано з визнанням положення, що найвищою соціальною цінністю є людина, її життя, здоров'я, честь, гідність, недоторканність і безпека. Важливо усвідомлювати, що після закінчення закладу вищої освіти хороший фахівець формується впродовж усього життя та праці у поліваріативному професійному середовищі, до якого потрібно адаптуватись у різний час та з різними темпами (Перегончук, 2010). Це передбачає «набуття професійних знань, умінь, навичок й інших якостей; розвиток самосвідомості, культури, здібностей, продуктивної Я-концепції; формування емоційно-почуттєвої, вольової й інтелектуальної сфери особистості, її творчого потенціалу та мотивації досягнень» (Піддячий, 2020).

Адаптація педагога впродовж життя викликає стресові стани й обумовлює актуальність дослідження проблеми їх подолання. Часто густо вони викликані необхідністю пристосування до динамічних змін життя та професійної діяльності з метою утримання сталої продуктивності й ефективності праці, подолання наслідків невдач на засадах пошуку та застосування спеціальних адаптивних стратегій, що сприяють застосуванню в нових умовах професійних прагнень, потенціалу та компетентностей. Цьому сприятиме «поглиблення знань про власне здоров'я та здоровий спосіб життя, фізичний розвиток, безпечну

поведінку, фізичну культуру, взаємозв'язок організму з навколишнім природним середовищем; формування знання про здоровий і безпечний спосіб життя; підвищення рівня рухової активності; удосконалення життєво необхідних умінь та навичок, вміння використовувати їх у навчальній та повсякденній діяльності; створення мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, занять фізичною культурою, вдосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових здоров'я; розширення функціональних можливостей організму шляхом цілеспрямованого розвитку природних здібностей, основних фізичних якостей; підготовки до забезпечення власної безпеки та безпеки інших у надзвичайних ситуаціях» (Піддячий, 2020).

Розглянемо поняття адаптації педагога з точки зору різних наукових підходів:

- біхевіоризм: адаптація – механічне, рефлексивне пристосування до соціального середовища у відповідь на зовнішні подразники. Педагог пристосовується до оточуючого світу завдяки задаткам та здібностям. Важливою умовою розвитку адаптаційних здібностей є освіта (навчання, виховання, розвиток), завдяки яким вони удосконалюються;

- необіхевіоризм: адаптація розглядається як результат реакції на зовнішні стимули, які можуть посилюватись, сповільнюватись або підкріплюватись. Вона спрямована на досягнення гармонії між педагогом, соціальним середовищем та природою без створення суперечностей із оточуючим світом (побутовим, міжособистісним, професійним тощо);

- інтеракціонізм: адаптація обумовлена взаємодією особистості з оточуючим світом і містить як психологічні так і соціальні фактори. Вона є результатом реалізації педагогом власних цілей та прагнень для досягнення бажаного результату;

- психоаналіз: адаптація викликана бажанням реалізувати неусвідомлені біологічні прагнення педагога, які мотивують до дій, визначають його потенціал та стимулюють активність. Її результатом є підвищення продуктивності діяльності, досягнення психологічної рівноваги, отримання насолоди від життя (Шара, 2018);

- неофрейдизм: адаптація відбувається упродовж реалізації бажання задовільнити несвідомі соціальні прагнення педагога, які мотивують до дій та породжують конфлікти у стосунках із суспільством. Впродовж пристосування до середовища вона передбачає зміну зовнішнього оточуючого світу та особистості, а також пошук середовища сприятливого для життя і праці;

- екзистенціалізм: адаптація педагога, як унікальної свобідної духовної особистості, до соціуму та професійної діяльності розглядається як подолання моральної кризи, безпорадності та психологічної ломки;

- феноменологія: адаптація викликана сприйняттям особистістю оточуючого світу та намаганням бути у ньому ефективним. Запорукою успішної адаптації є здатність до самовдосконалення. Адаптація відбувається завдяки безперервному особистісному розвитку і

самореалізації, оскільки особистість знаходиться у постійному пошуку можливостей досягнення вершин самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Дослідження поняття «адаптації» відображені у працях вітчизняних (Г. Дубчак, Л. Карамушка, Е. Помиткін, В. Рибалка, Ю. Снігур та ін.) і зарубіжних (Р. Лазарус, Е. Фріденберг, Р. Льюїс та ін.) учених. Наукове обґрунтування моделі адаптивної стратегії фахівця представлене у напрацюваннях Н. Чайкіної. Аналіз механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій відображене у працях Дж. Вайланта. Дослідження сутності та особливостей перебігу стресу представлені у працях Г. Сельє. Проте, незважаючи на значні напрацювання у даній сфері, сутність адаптації педагогів до динамічних змін професійного середовища потребує подальшого вивчення з урахуванням сучасних умов.

Мета статті – проаналізувати проблему адаптації педагогів до зміни умов професійної діяльності та копінг-стратегій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім зазначимо, що під дією об'єктивних і суб'єктивних факторів педагоги змушені адаптуватися до змін середовища свого життя і праці, шукати своє місце у нових реаліях. Як наслідок збільшуються затрати енергії на опанування нових видів діяльності. Важливо враховувати, що втрачаючи професійні смисли і не знаходячи нові у педагога виникає відчуття потреби у завершенні професійної кар'єри. Це супроводжуються стресами і депресією, викликає різні психічні та психосоматичні розлади. Невдачі, пов'язані із пошуком рішень щодо подолання викликів та труднощів, призводять до збільшення рівня стресу. Стрес є станом напруги, який виникає на основі невідповідності між можливостями людини та навантаженнями, які вона отримала. Це викликає активізацію нових адаптивних ресурсів психіки та організму (Г. Сельє). Стрес, який педагог відчуває впродовж тривалого часу, призводить до поступового виснаження компенсаційних механізмів особистості, порушення психічної адаптації. Це спричиняє погіршення психічного та фізичного здоров'я, зниження результативності та ефективності діяльності (Frydenberg, & Lewis, 2000). У цьому контексті важливо вчасно виявити ознаки психологічної дезадаптації; знати та вміти помічати маркери психологічного неблагополуччя особистості; знати механізми психологічного захисту та стратегії подолання стресу.

Одним із механізмів, що сприяє ефективній адаптації педагога є копінг. Це метод подолання стресу і відновлення психічної рівноваги через діяльність особистості, що спрямована на збереження та підтримання балансу між вимогами зовнішнього середовища та ресурсами особистості, які відповідають цим потребам. Він передбачає стратегію упередження майбутнього стресу, що допомагає підготуватись до можливої стресової ситуації (проактивний копінг); реагування на стрес. Копінг спрямований на мінімізацію дисстресу, який виник на основі стресу через зосередження на проблемі, емоціях, які вона породжує та шляхах її вирішення (за Р. Лазарусом). У зв'язку з тим, що стрес у людини може виникати під дією

об'єктивних і суб'єктивних факторів, виокремлюють відповідні методи та засоби його подолання. Подолання стресу передбачає: психологічну адаптацію до ситуації, яка його породжує; вирішення проблеми; відновлення психічної рівноваги.

Адаптація педагога передбачає врівноваження його душі і тіла із умовами зовнішнього професійного середовища. Її доцільно розглядати на трьох рівнях: біологічному, психологічному та соціальному. Це відповідає рівням психологічної регуляції (Карамушка, & Снігур, 2020). Адаптуючись, педагог засвоює нові види діяльності кожен з яких наділений особистісним смислом. Це сприяє його професійному розвитку. Професійна адаптація педагога має неперервний характер та відбувається впродовж життя з різними темпами та швидкістю. Вона передбачає такі стадії:

- активне включення у професійну діяльність у нових умовах;
- погіршення психологічних показників;
- прагнення до гармонійної взаємодії із професійним середовищем, формування відчуття приналежності до нього;
- пристосування до нових вимог та умов професійної діяльності, творча самореалізація у професійній діяльності (Чайкіна, 2017).

У зазначеному контексті основними рисами адаптації є: взаємодія, метою якої є зміна та узгодження систем на засадах взаємовпливу, взаєморозуміння, взаємопізнання; активність та пасивність; бінарність (наявність процесуальної та результативної складових); розвиток особистості (формування нових якостей, удосконалення адаптаційних здібностей, подолання внутрішніх конфліктів тощо (Піддячий, 2019)). Зважаючи на це адаптація педагога до професійної діяльності передбачає активну взаємодію фахівця із професійним середовищем (заклад освіти, студенти, колеги та інші), що спрямована на забезпечення ефективності педагогічної діяльності, розвитку професійного та особистісного потенціалу, отримання задоволення від педагогічної самореалізації (Дробінська, 2013). Успішно адаптувавшись до нових умов професійної діяльності у педагога поступово виникає прагнення розвиватись далі, оскільки це приносить задоволення, посилює впевненість у своїх силах та можливостях.

З метою прискорення досягнення ефективної діяльності у нових умовах педагогу доцільно обирати адаптивну стратегію. Вона передбачає зміну особистісних утворень, появу нових смислів, зміну мотивів діяльності, а також визначає напрями розвитку особистості, зміну її самооцінки. Для розробки або вибору адаптивної стратегії потрібно вивчити систему умов, які активно впливають на педагога: зовнішню та внутрішню мотивацію; особливості діяльності; індивідуально-типологічні особливості (темперамент, характер) та можливості особистості (здібності, знання, уміння, навички) тощо.

У структурі адаптивної стратегії педагога можна виокремити суб'єктивні та об'єктивні елементи. До суб'єктивних належать гальмування або прискорення використання внутрішніх ресурсів. Серед об'єктивних –

опанування чи зміна оточуючого середовища. Стратегія адаптивної поведінки педагога розглядається як шлях досягнення ефективної професійної діяльності. Вона передбачає засвоєння нових алгоритмів професійної діяльності, що містять свої правила, розклад, професійні та міжособистісні стосунки членів колективу тощо. Це передбачає професійну соціалізацію, накопичення різновидів професійного та особистісного досвіду.

Аналіз напрацювань видатного американського психолога у галузі психології особистості, емоцій, психологічного стресу, адаптації та психологічного здоров'я Р. Лазаруса дозволив виокремити головні функції копіngu – вирішення проблеми та опанування власними емоціями. Серед основних типів копіngu він виділяв: стратегії спрямовані на вирішення проблеми (проблемно-фокусовані стратегії опанування); стратегії спрямовані на урегулювання емоцій (емоційно-фокусовані стратегії опанування).

Спираючись на напрацювання Н. Чайки, можна виокремити такі форми адаптивної стратегії:

- когнітивна (активне застосування сформованих компетентностей на самоосвіту, самоорганізацію та удосконалення професійної діяльності);
- когнітивний спротив (розуміння складності професійної діяльності, відносності і суб'єктивності оцінок інших та власних уявлень, рівня розуміння певних явищ);
- емоційна (зосередження на симптомах стресу, його причинах і наслідках, можливостях мінімізації руйнівної сили, нейтралізацію ризиків і загроз, підвищення захисних резервів, керування своїми емоційними станами, розвитку індивідуально-типологічних властивостей, формування стійкого позитивного ставлення до професії);
- емоційний спротив (логічне оцінювання ситуації та дій, що призвели до негативного результату, професійних змін, переорієнтація на інший вид або сферу діяльності);
- поведінкова (подолання слабких сторін фахової діяльності завдяки стійким моделям професійної поведінки та продуктивним звичкам, здатності реалізувати можливості самовдосконалення та професійного розвитку, конструктивної взаємодії та толерантної комунікації);
- поведінковий спротив (намагання зануритись у власну професійну діяльність і мінімізувати контакти з трудовим колективом; вона спрямована на створення нових професійних та особистісних зв'язків, зміну підходів до власної діяльності, її переорієнтацію, вихід на новий якісний рівень);
- рефлексивна (самоаналіз своєї професійної діяльності та особистого життя, пошук шляхів вирішення проблем та подолання труднощів, можливостей для самореалізації особистісного потенціалу на засадах поваги і самоповаги визнання прав свобод і цінностей інших, їхнього світогляду та переконань);

- рефлексивний спротив (аналітична діяльність, що спрямована на пошук і мінімізацію ризиків, загроз, пов'язаних із професійною діяльністю, що передбачає загальноприйнятту модель поведінки та діяльності, наявність визнаних цінностей зовнішніх та внутрішніх мотивів, почуття відповідальності) (Чайкіна, 2017).

Як свідчать аналіз джерельної бази наукового пошуку, копінг-стратегії складаються з таких блоків: психологія захисту; психологія стресу; мотивація діяльності, досягнень, саморегуляції, реакції на невдачі і труднощі. Виокремлюють понад 400 стратегій подолання стресу викликаного різного роду життєвими труднощами. Разом з цим немає загально визнаної їх класифікації. Спираючись на напрацювання Е. Хейма, відповідно до основних сфер психічної діяльності, виокремлюють таку класифікацію копінг-стратегій: когнітивна (спрямування мислення на зміну ставлення до ситуації (заперечення, дистанціювання, зміна цілей і цінностей, використання гумору тощо); поведінкова (фокусування на проблемі, робота з причинами, які її викликали, прагнення усунути або змінити її джерело (пошук необхідної нової інформації, навчання новим умінням, які допоможуть вирішити проблему планування); емоційно орієнтована (спрямована на: роботу з емоціями, які викликані стресом і активно проявляються; керування негативними емоціями та почуттями завдяки релаксації та медитації).

Копінг-стратегії можуть бути адаптивними (спрямованими на зниження стресу і переживань з метою успішного вирішення проблемної ситуації) та дезадаптивними (отримання тимчасового зниження стресу завдяки прийому алкоголю, наркотичних засобів, паління тощо). Потрібно зважати на те, що дезадаптивні стратегії у довготривалій перспективі викликають поглиблення депресії, погіршення стану психологічного та фізичного здоров'я, тривогу. При виборі копінг стратегії необхідно враховувати: ціль копінга (наприклад: психічна та фізична рівновага, зміна ставлення до проблеми тощо); тип і зміст діяльності, яка призвела до проблемної ситуації; сила та інтенсивність стресу, негативних емоцій, які він породжує; культурні фактори, зокрема, релігійність людини; етап переживання стресу.

На думку Р. Лазаруса, поведінкові (проблемно орієнтовані) копінгі є більш ефективними у ситуаціях, які можна контролювати, натомість, емоційно-орієнтовані – у неконтрольованих. Рівень здатності особистості впливати на ситуацію, що викликає стрес визначає ціль копіngu. Якщо ситуацію можна коригувати, її можна активно змінювати і вирішувати проблему зовнішнім впливом. У випадку, якщо ситуацію не можна контролювати і змінювати, її необхідно прийняти та адаптуватись до неї. Ефективність застосування копінг-стратегій залежить від вибору їхньої послідовності; частоти застосування; використання різних підходів; статі та віку людини; особистісних рис і диспозицій; особливостей ситуації, яка об'єктивно склалась.

Аналіз літератури дозволив виокремити найбільш продуктивні

стратегії подолання труднощів і проблем:

- активне опанування стресом шляхом планування та проєктування дій, спрямованих на досягнення запланованого результату, розробку ефективної стратегії поведінки;

- звернення до інших людей за соціальною підтримкою: прагнення поділитися своєю проблемою з іншими, отримати схвалення, знайти моральну та емоційну підтримку, розуміння та співчуття; прагнення отримати допомогу, пораду або інформацію; спілкування з близькими друзями і набуття нових друзів; організація групових дій для розв'язання проблем; звернення за професійною допомогою;

- пошуки духовної опори, молитви про допомогу, читання духовної літератури, пошук сенсу життя і праці;

- оптимістичне мислення (обмірковування причин невдач; спрямованість на конструктивні майбутні дії; переосмислення стресової ситуації у позитивному сенсі; усвідомлення того, що деякі люди перебувають ще у гірших умовах; підтримка бадьорості духу);

- зосередження на вирішенні проблем, урахуванням інших точок зору, уникання відволікань на інші види діяльності;

- наполеглива праця, відповідальне ставлення до праці й прагнення до високих досягнень;

- гумористичне ставлення до обставин, що викликали стрес;

- прийняття як факту стресової ситуації, що відбулась;

- активний відпочинок (заняття фізкультурою, туризмом, спортом тощо);

- очікування слушного моменту з метою утримання від поспішних та імпульсивних дій;

- концентрація на негативних емоціях, які виникли внаслідок неприємностей та їх вираження;

- звернення до релігії;

- відволікання від неприємних думок, переключення на інші види активності (сон, мріяння, інтелектуальні ігри, планування проєктів тощо);

- протистояння труднощам і стресовому впливу шляхом входження у конфлікт з метою відстоювання своїх цінностей і переконань (Frydenberg & Lewis, 2000).

Ефективними для успішної адаптації педагогів до зміни умов професійної діяльності є копінг-стратегії вплив яких спрямований на тіло. Вони передбачають: дотримання збалансованого режиму харчування; повноцінний сон та відпочинок; 3) фізичну активність; релаксацію. Найменш ефективними вважаються копінг-стратегії уникнення та самозвинувачення, які здатні спричинити депресію. Разом з цим, навіть ці стратегії не є однозначно контрпродуктивними, оскільки стратегія уникнення може бути більш ефективнішою ніж фокусування на проблемі у короткочасній перспективі, але не у довгостроковій. До непродуктивних копінг-стратегій подолання стресу відносять: тривога за своє майбутнє та майбутнє інших; надія на диво (сподівання на краще, що все саме по собі

налагодиться); розпач (відмова від дій, спрямованих на усунення проблем, хворобливих станів); розрядка (покращення самопочуття, виміщуючи свої емоції щодо невдач на інших, сльози, крик тощо); вживання речовин, спрямованих на психічне заспокоєння та покращення настрою, з метою відволікання від проблеми (алкоголь, ліки, наркотичні речовини тощо); ігнорування проблеми (свідоме блокування проблеми, відмова вірити у те, що відбулося); самозвинувачення (суворе ставлення до себе, відчуття відповідальності за проблему); відмова від поставленої цілі через стрес, який виникає на шляху її досягнення; занурення в себе (замкнутість, приховування від інших своїх проблем) (Frydenberg & Lewis, 2000).

Застосування психологічного захисту та копінг-стратегії до подолання стресу пов'язано з такими факторами як радість від життя, подружжя задоволеність, суб'єктивна оцінка свого здоров'я, соціальна підтримка, соціальна адаптованість у літньому віці та рівень заробітку у дорослому віці. Вирішальну роль у формуванні індивідуального стилю поведінки, спрямованої на подолання стресу грають механізми психологічного захисту особистості. Психологічний захист є однією із найважливіших складових адаптаційного процесу. Він є більш стійкий ніж копінг, оскільки формується на основі типологічних властивостей і динамічної емоційної моделі поведінки особистості.

Захисні механізми психіки – це автоматичні дії (інтелектуальні, рухові тощо), які виникли в результаті контрольованого та неконтрольованого навчання й набуття життєвого досвіду. Вони починають діяти у ситуаціях конфлікту, фрустрації та стресу з метою зниження емоційного напруження. Немає однозначних розрізень між копінгом та механізми психологічного захисту. Деякі дослідники вважають психологічний захист інтрапсихічним копінгом (механізмом опанування внутрішньої тривоги), інші – відносять його до зовнішніх, поведінкових проявів механізмів психологічного захисту. Психологічний захист педагога впливає на когнітивну оцінку стресової події, напрацювання відповідних стратегій поведінки та подолання стресу. На основі особливостей психологічного захисту педагога визначається спектр застосування копінг-стратегій, які формуються та закріплюються впродовж життя. З віком у педагога посилюється самоконтроль і самоопанування, осмислення й використання копінгових прийомів, знецінення тяжкості проблем, формується споглядальне ставлення до подій, що відбуваються.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Зважаючи на те, що педагог розвивається впродовж життя у поліваріативному професійному середовищі, йому у різний час та з різними темпами доводиться адаптуватися і долати стреси різного рівня складності. У зв'язку з цим на міжособистісному та інституційному рівнях важливо системно надавати інформацію про адаптивні стратегії, які сприяють збереженню психічного та фізичного здоров'я, сталої продуктивності та ефективності праці.

2. Надто сильний стрес впродовж професійної адаптації викликає значні затрати енергії, втрату професійних смислів, депресію, психічні та

соматичні розлади, потребу у завершенні кар'єри. З метою його подолання застосовуються копінг-стратегії, які дозволяють виявити ознаки психологічної дезадаптації, помічати ознаки психологічного неблагополуччя та долати їх.

3. Адаптивну стратегію спрямована на зміну мотивів діяльності, появу нових смислів, особистісних утворень, визначає напрями розвитку особистості, зміну самооцінки. Її застосування допоможе збалансувати особистісні ресурси для професійного розвитку й протидії негативним явищам професійного середовища, що викликають незгоду та необхідність супротиву; визнати необхідність об'єктивно сприймати професійне середовище.

4. Адаптивну стратегію необхідно обирати, спираючись на принцип природовідповідності. При виборі адаптаційної стратегії доцільно враховувати зовнішню та внутрішню мотивацію, темперамент, характер, здібності та компетентності педагога. На основі принципу природовідповідної адаптивної стратегії доцільно обирати стратегію професійного розвитку.

5. Побудові адаптаційної стратегії сприятиме SWOT-аналіз, оскільки він дозволяє виокремити слабкі і сильні особистісні та професійні якості педагога, розвинути їх або при потребі нейтралізувати.

До *перспективних напрямів подальших досліджень* відносимо розробку рекомендацій щодо особливостей застосування копінг-стратегій на різних вікових етапах професійного розвитку педагогів.

Список використаних джерел

- Дробінська, З. (2013). Професійна адаптація та психолого-педагогічний супровід молодих фахівців. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 46, 183-186. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shk_olu/46/zoiadrobinska.pdf
- Карамушка, Л.М., Снігур, Ю.С. (2020). Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. Том I, Випуск 55. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i55/6.pdf>
- Перегончук, Н.В. (2010). Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. *Вісник післядипломної освіти*. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2010_1\(2\)_38.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2010_1(2)_38.pdf)
- Піддячий, В.М. (2021). Професійна адаптація педагогів в умовах пандемії COVID-19. *Sectoral research XXI: characteristics and features: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference, October 15, 2021*. Chicago: European Scientific Platform. 25-26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727351/>

- Піддячий, В.М. (2020). Сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Педагогічні науки», 13 (42), 185-199. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-185-199](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199)
- Піддячий, М.І. (2020). Ключові компетентності старшокласників: організація здорового способу життя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 123, 315-319. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32901>
- Піддячий, М.І. (2019). Соціально-професійний розвиток: компетентнісно орієнтоване навчання старшокласників. Збірник тез I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 30 вересня 2019 року). Київ: Педагогічна думка, 104-107. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717295/>
- Шара, С. (2018). Професійна адаптація молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю: монографія. Полтава: ПУЕТ. 241 с.
- Чайкіна, Н.О. (2017). Модель адаптивної стратегії фахівця. *Психологія і особистість*, 2(12). URL: <https://oaji.net/articles/2017/1815-1505927545.pdf>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*, 37, 727–745.

References (translated and transliterated)

- Drobinska, Z. (2013). Profesiina adaptatsiia ta psykhologo-pedahohichniy suprovod molodykh fakhivtsiv [Professional adaptation and psychological and pedagogical support of young professionals]. *Psykhologo-pedahohichniy problemy silskoi shkoly - Psychological and pedagogical problems of rural school*, 46. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/46/zoiadrobinska.pdf [in Ukrainian].
- Karamushka, L.M., Snihur, Yu.S. (2020). Kopinh-stratehii: sutnist, pidkhody do klasyfikatsii, znachennia dlia psykhologichnoho zdorovia osobystosti ta orhanizatsii [Coping strategies: essence, approaches to classification, importance for the psychological health of the individual and the organization]. *Aktualni problemy psykhologii – Current problems of psychology*, 1, 55. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i55/6.pdf> [in Ukrainian].
- Perehonychuk, N.V. (2010). Profesiina adaptatsiia y osobystisnyi rozvytok pedahoha [Professional adaptation and personal development of the teacher]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=URN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/vpo_2010_1\(2\)__38.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=URN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/vpo_2010_1(2)__38.pdf) [in Ukrainian].

- Piddiachyi, V.M. (2021). Profesiina adaptatsiia pedahohiv v umovakh pandemii COVID-19 [Professional adaptation of teachers in the context of the COVID-19 pandemic]. Sectoral research XXI: characteristics and features: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference, October 15, 2021. Chicago: European Scientific Platform, 25-26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727351/> [in Ukrainian].
- Piddiachyi, V.M. (2020). Sutnist i zmist profesionalizatsii pedahohiv u konteksti osvity vprodovzh zhyttia [The essence and content of professionalization of teachers in the context of lifelong learning]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education* Seriiia «Pedahohichni nauky», 13 (42), 185-199. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-185-199](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199) [in Ukrainian].
- Piddiachyi, M.I. (2020). Kliuchovi kompetentnosti starshoklasnykiv: orhanizatsiia zdorovoho sposobu zhyttia [Key competencies of high school students: the organization of a healthy lifestyle]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriiia № 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fyzychna kultura i sport)*, 123, 315-319. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32901> [in Ukrainian].
- Piddiachyi, M.I. (2019). Sotsialno-profesiinyi rozvytok: kompetentnisno oriientovane navchannia starshoklasnykiv [Socio-professional development: competence-oriented education of high school students]. *Zbirnyk tez I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy»* (Kyiv, 30 veresnia 2019 roku). Kyiv: Pedahohichna dumka, 104-107. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717295/> [in Ukrainian].
- Shara, S. (2018). Profesiina adaptatsiia molodykh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity nepedahohichnoho profilu [Professional adaptation of young teachers of higher education institutions of non-pedagogical profile]: monohrafiia. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Chaikina, N.O. (2017). Model adaptyvnoi stratehii fakhivtsia [The model of the adaptive strategy of specialist]. *Psykhoholohiia i osobystist – Psychology and personality*, 2(12). URL: <https://oaji.net/articles/2017/1815-1505927545.pdf> [in Ukrainian].
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*, 37, 727–745 [in English].

УДК 378.017.4:351.86

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.97-105](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.97-105)

Собченко Тетяна Миколаївна
– доктор педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
освітології та інноваційної
педагогіки Харківського
національного педагогічного
університету імені
Г.С. Сковороди

Sobchenko Tetiana – Doctor of
Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Associate Professor of
the Department of Education and
Innovative Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9213-5556>
E-mail: sobchenkotetyana79@gmail.com

**Ворожбіт-Горбатюк Вікторія
Вікторівна** – доктор
педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Vorozhbit-Gorbatiuk Viktoriia –
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the
Department of Education and
Innovative Pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5138-9226>
E-mail: gorbatykvv@ukr.net

**Бондаренко Євген
Олександрович** – здобувач 3
курсу українського мовно-
літературного факультету
імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Bondarenko Yevhen – 3rd year
Student of the G.F. Kvitka-
Osnovyanenko Ukrainian Faculty
of Language and Literature, H.S.
Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5524-4745>
E-mail: bondarenkoevgen19@gmail.com

ОСНОВНІ ВЕКТОРИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. Сучасні реалії розвитку України, а саме період російсько-української війни, потребує переосмислення зробленого та посилення виховних процесів, спрямованих на формування такого українця, який діє на основі національних та європейських цінностей. Саме на майбутніх вчителів, зокрема, української мови та літератури лежить відповідальність щодо виховання справжнього громадянина своєї держави, нового українця. Метою статті є здійснення аналізу та окреслення

перспективних шляхів організації виховної роботи на факультеті закладу вищої педагогічної освіти на прикладі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди в умовах воєнного стану. Авторами проаналізовано основні вектори виховної роботи на прикладі українського мовно-літературного факультету за такими напрямками: виховання, як от: національно-патріотичного та громадянського, професійного, мультикультурного, екологічного тощо. Наведено конкретні форми виховної роботи, представлено тематику заходів та шляхи реалізації векторів виховання на факультеті під час воєнного стану. Цінним доробком авторів у статті є представлення посилань на соціальні мережі Інстаграм та Фейсбук, де презентовано результати проведеної виховної роботи на факультеті. Визначено перспективні шляхи організації виховної роботи на факультеті у закладі вищої педагогічної освіти, що полягають у формуванні ціннісних орієнтирів та громадянської самосвідомості на конкретних прикладах героїчної боротьби українців; посиленні реалізації стрижневих складових національно-патріотичного виховання; пробудженні громадської ініціативи кожного молодого українця тощо. Окреслено перспективи подальших досліджень, а саме: пошук нових підходів та шляхів імплементації європейських та національних цінностей у виховній роботі молоді.

Ключові слова: виховний процес; заклад вищої освіти; здобувачі вищої освіти; російсько-українська війна.

**Sobchenko Tetiana,
Vorozhbit-Gorbatiuk Viktoriia,
Bondarenko Yevhen**

MAIN VECTORS OF EDUCATIONAL WORK IN INSTITUTION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER MARTIAL LAW

Abstract. *The current realities of the situation in Ukraine, namely the period of the Russian-Ukrainian war, require a rethinking of what has been done and the strengthening of educational processes aimed at forming such a Ukrainian, acting on the basis of national and European values. It is the future teachers, in particular, of the Ukrainian language and literature, who are responsible for the upbringing of a true citizen of their country, a new Ukrainian. The purpose of the article is to analyze and outline promising ways to organize educational work at the faculty of higher pedagogical education on the example of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Frying pans in martial law. The authors of the article analyze the main vectors of educational work on the example of the Ukrainian Faculty of Language and Literature in such areas of education as: national-patriotic and civic, professional, multicultural, environmental, etc. Specific forms of educational work are given, the subject of measures and ways of realization of vectors of education at the faculty during martial law are presented. A valuable achievement of the authors in the article is the presentation of links to social networks Instagram and Facebook, etc., which*

presents the results of educational work at the faculty. Perspective ways of organizing educational work at the faculty in the institution of higher pedagogical education are identified, which consist in the formation of values and civic self-awareness on specific examples of the heroic struggle of Ukrainians; enhanced implementation of the core components of national-patriotic education; awakening of public initiative of every young Ukrainian, etc. Prospects for further research are outlined, namely: the search for new approaches and ways to implement European and national values in the educational work of young people.

Key words: *educational process; applicants for higher education; Russian-Ukrainian war.*

Постановка проблеми, її актуальність. Українська держава в умовах нинішніх загроз та викликів, інтеграційних та міграційних процесів, вагомих кардинальних змін у політиці, економіці, освіті, має нагальну потребу у визначенні нової стратегії системи виховання для визначення свого подальшого перспективного розвитку. Зокрема, як визначено у Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України «...необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей» (МОН, наказ № 527 від 06.06.2022 р.). З огляду на це, окреслена проблема є досить актуальною та вимагає негайного вирішення, зокрема в організації виховної роботи на факультетах у закладах вищої педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять праці науковців з таких проблем: висвітлення та осмислення проблем імплементації європейських цінностей в умовах сучасного розвитку суспільства та визначення чинників, що перешкоджають поширенню Європейських цінностей (О. Сахань, Н. Шевчук, 2020); аналіз факторів, що впливають на формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді (С. Паламар, С. Кондратюк, 2017); розкрито аспекти розвитку активної громадянської позиції дорослих у сучасних умовах (С. Бабушко, 2020); розкрито питання комплексного дослідження європейських цінностей (А. Чередниченко, 2020); представлено аналітичні оцінки стану формування єдиного європейського освітнього та наукового простору (Ф. Ващук, 2011); визначено розвиток інноваційних процесів у вищій школі (Т. Собченко, В. Гончарук, В. Вітенко, С. Люльчак, 2021).

Мета статті. Здійснення аналізу та окреслення перспективних шляхів організації виховної роботи на факультеті закладу вищої педагогічної освіти (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди) в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Концепцією виховної роботи у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди (Концепція виховної роботи на 2021-2025 рр., 2021), виховна робота на українському мовно-літературному факультеті імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка в умовах воєнного стану ґрунтувалася на

принципах єдності навчання і виховання; демократизації та гуманізації виховання; єдності національних і загальнолюдських цінностей; активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентської молоді; безперервності і наступності виховання; диференціації та індивідуалізації виховного процесу; системності виховання.

Важливу роль в ефективній організації виховної роботи на факультеті відіграють куратори академічних груп. Так, на нараді кураторів у лютому 2022 року було розглянуто план виховної роботи на українському мовно-літературному факультеті імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка, проаналізовано розроблені на факультеті комплекти організаційно-методичних матеріалів для підтримки роботи кураторів факультету з академічними групами. Також відбулося обговорення завдань виховної роботи з урахуванням ситуації, а саме початку російсько-української війни в Україні. З перших днів початку вторгнення російських військ на територію Харківщини куратори академічних груп проводили бесіди зі здобувачами щодо питань безпеки охорони здоров'я та життєдіяльності у воєнний стан, бесіди щодо надання психологічної підтримки студентів у період воєнного стану тощо. Хід та поточні питання з організації кураторської роботи на факультеті у воєнний стан обговорювалися на засіданнях кафедр та деканату, факультетських нарадах кураторів, на засіданнях Ради факультету.

Слід відмітити, що в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди діє Психологічна служба (керівник – професор кафедри психологічної та педагогічної антропології Дорошко І.). До Психологічної служби мали та мають можливість звертатися, як здобувачі так і професорсько-викладацький склад, за отриманням необхідної психологічної допомоги, що особливо є затребуваним у сучасних реаліях.

У рамках *національно-патріотичного та громадянського виховання* на українському мовно-літературному факультеті пройшли кураторські онлайн години до Дня Героїв Небесної сотні з переглядом та подальшим обговоренням документальних фільмів «Небесна сотня. Зима, що нас змінила», «Герої не вмирають», «Пам'яті героїв Небесної сотні присвячується»; тематичні бесіди; заходи, присвячені консолідації суспільства навколо територіальної цілісності, соборності та захисту незалежності України, а також кураторські години із забезпечення медіаграмотності з питань протидії гібридним загрозам та інформаційно-пропагандистському впливу. Слід зазначити, що було створено та поширено тематичні пости у соціальній мережі Фейсбук та Інстаграм зі звітністю проведення кураторських заходів на факультеті.

У дистанційному форматі також було проведено онлайн-захід «Герої не вмирають!», присвячений вшануванню подвигу учасників Революції Гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної Сотні. Спікером виступила д.ф.н., професор кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова Левченко Н.М.

До 208-ої річниці від дня народження Т.Г. Шевченка студенти

факультету створювали інформаційні повідомлення на сторінках соціальних мереж (Офіційна сторінка факультету у Фейсбук та Інстаграм).

У квітні на факультеті було проведено конкурс «Лист захиснику Батьківщини». У листах студенти описували свої емоції, висловлювали свої побажання захисникам Батьківщини, які обороняють Україну від російських загарбників. У конкурсі взяли участь студенти, які знаходяться в Україні у безпечних місцях, на тимчасово окупованих територіях, за кордоном. Свої звернення вони адресували членам родин воїнів, які знаходяться на службі ЗСУ, знайомим, сусідам, усім, хто обороняє нашу країну. За ініціативи та сприяння декана факультету Голобородька К.Ю. усі листи через волонтерський пункт у місті Полтава були передані на фронт разом із зібраною гуманітарною допомогою.

Дистанційний формат не став на заваді у проведенні кураторських виховних годин в академічних групах, присвячених Дню пам'яті та примирення (8 травня). Було організовано обговорення та аналіз тематичних матеріалів Українського інституту національної пам'яті разом із усіма здобувачами академічних груп.

Упродовж 16 – 20 травня на факультеті було проведено кураторські виховні години в академічних групах, присвячені святкуванню Дня вишиванки: «Вишиванка-генетичний код нації», «День вишиванки 2022», «Вишиванка як оберіг української нації». Було організовано перегляд та обговорення відеоматеріалів про історію свята та сучасні будні. На початку кожного заходу було запропоновано перегляд відеопривітання Президента України В.Зеленського українців з Днем вишиванки 2022, що є особливим в умовах нинішнього часу, а саме в період російсько-української війни.

Інтеграційні процеси, які відбуваються в Україні, зумовили розповсюдження волонтерської діяльності та виникнення різних громадських рухів, що накладаються на комунікативну та технологічну глобалізацію (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2022). Так, від 24 лютого на українському мовно-літературному факультеті проводилась різностороння волонтерська діяльність. Активна громадянська позиція викладачів та здобувачів українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка проявилася у створенні справжнього волонтерського фронту, де внесок та діяльність кожної людини спрямовані на приближення перемоги. Здобувачі усіх рівнів вищої освіти активно долучилися до різноманітних видів волонтерської діяльності.

3 нагоди святкування Міжнародного Дня рідної мови здобувачі українського мовно-літературного факультету також долучились до проведення конференції з залученням 11-класників різних шкіл на платформі Google Meet. Окрім цього, було проведено інформативні бесіди щодо Міжнародного Дня рідної мови, на зібранні старостату, на засіданні Студентської Ради факультету. Результати роботи висвітлено в університетській газеті «Учитель», на інформаційних стендах, у стіннінках та листівках, а також на сторінках соціальних мереж (Офіційна сторінка

факультету у Фейсбук та Інстаграм).

У рамках професійного виховання на факультеті було проведено захід, присвячений пам'яті Муромцевої О.Г. – доктора філологічних наук, професора, засновниці кафедри українознавства (1992). Організаторами цього заходу стали завідувачка кафедри українознавства та лівовидадики, доктор філ. наук, професор Маленко О.О., декан українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф. Квітки-Основяненка, доктор філ. наук, професор Голобородько К.Ю., викладачі кафедри.

До реалізації професійного виховання на факультеті долучилася кафедра освітології та інноваційної педагогіки, яка організувала онлайн зустріч здобувачів факультету з Л. Насоною, вчителькою української мови та літератури, фіналісткою ГТПУ, укладачкою авторських курсів із медіаграмотності для приватних шкіл. Тема зустрічі: «Вчити. Любити. Рости. Як мотивувати до навчання?».

У травні також відбулася зустріч із С. Жаданом, відомим письменником, харків'янином, випускником Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Кафедрою теорії і практики англійської мови у травні було організовано проведення круглого столу зі здобувачами третього року навчання з нагоди вшанування та святкування Дня народження У. Шекспіра (для популяризації та підвищення мотивації вивчення англійської мови).

Оскільки сучасні реалії російсько-української війни містять та залишають по собі небезпеку у вигляді вибухових предметів, актуальним стало проведення на зібранні старостату та на засіданні Студентської Ради УМЛФ інформативної бесіди щодо обізнаності про ризики вибухонебезпечних предметів. Також здобувачі факультету долучилися до онлайн заходу «Помічай, упізнавай, поведься безпечно: підвищення обізнаності про ризики вибухонебезпечних предметів», що проводила експертка з протимінної безпеки.

Із метою залучення здобувачів вищої освіти до творчості, створення нових ідей, патріотичного виховання, надання можливості студентській молоді реалізувати свій творчий потенціал було проведено дистанційний багатожанровий загальноуніверситетський фестиваль аматорського мистецтва «Коли закінчиться війна...».

Як відомо, Харківський національний педагогічний університет носить ім'я видатного філософа, педагога, просвітителя, популяризатора європейських цінностей на Слобожанщині XVIII століття Г.С. Сковороди. Так, у рамках святкування Тижня науки (травень) викладачами кафедри освітології та інноваційної педагогіки доктором пед. наук., доцентом Собченко Т.М., доктором пед. наук, доцентом Кін О.М. разом зі студентами українського мовно-літературного, а також факультетом психології та соціології було проведено бінарну лекцію «Цифрова компетентність майбутнього фахівця» з презентацією творчого завдання студентами «Діджиталізація Сковороди Г.С.», а саме створення блогу Сковороди Г.С. у соціальних мережах (у мережі Інстаграм це такі нікнейми: @savych_today,

@_gregor.style_ , @skovoroda.life, @gregorius_skovoroda, @skovorodaxl). Слід зазначити, що актуальність творчого завдання зумовлена також стрімким розвитком інформатизації та цифровізації та активним впровадженням цифрових технологій (Т. Собченко, 2021).

У виховній роботі факультету під час воєнного стану імплементовано європейські цінності в освіченості здобувачів з питаннями академічної доброчесності, а саме проведенні бесід, лекцій, круглі столи, участі у загальноуніверситетському конкурсі есе «Моя академічна доброчесність». До Дня виведення військ з Афганістану здобувачі факультету також створювали інформаційні повідомлення у соціальних мережах. До Дня пам'яті Чорнобильської трагедії (квітень) на факультеті було проведено кураторські виховні онлайн години «Річниця чорнобильської катастрофи 2022», також студенти нагадали у соціальних мережах про сумні наслідки катастрофи для людства.

Слід зазначити, що виховна робота на факультеті проводиться у тісній взаємодії та плідній співпраці з органами студентського самоврядування – Студентською Радою (голова – Є. Бондаренко), профспілковою організацією студентів, волонтерським комітетом, які досить активно та результативно працювали під час воєнного стану. Регулярно проводились онлайн збори, планувались та обговорювались дистанційні заходи, створювалися пости про події факультету на сторінках соціальних мереж (Офіційна сторінка факультету у Фейсбук та Інстаграм). На нашу думку, перспективними шляхами організації виховної роботи на факультеті у закладі вищої педагогічної освіти є такі, як от:

- формування ціннісних орієнтирів та громадянської самосвідомості на конкретних прикладах героїчної боротьби українців;
- посилена реалізація стрижневих складових національно-патріотичного виховання;
- актуалізація громадської ініціативи кожного молодого українця тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проаналізувавши організацію виховної роботи на факультеті закладу вищої педагогічної освіти (Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди) в умовах воєнного стану, ми дійшли висновку про те, що основними векторами виховання є такі, як от: національно-патріотичне, громадянське, професійне, мультикультурне, екологічне тощо.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку нових підходів і шляхів імплементатії європейських і національних цінностей у виховній роботі з молоддю.

Список використаних джерел

- Бабушко, С.Р. (2020). Особливості розвитку активного громадянства дорослих у сучасних умовах. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1 (17), 19-29. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(17\).2020.19-29](https://doi.org/10.35387/od.1(17).2020.19-29).
- Ващук, Ф. (2011). Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія. Ужгород: ЗакДУ. 560.

- Відеоматеріали «Помічай, упізнавай, поведься безпечно: підвищення обізнаності про ризики вибухонебезпечних предметів». URL: <http://www.youtube.com/watch?v=As87DnGV0Dw>.
- Документальний фільм «Небесна сотня. Зима, що нас змінила». (2014). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h6XQYnTcg28>
- Концепція виховної роботи на 2021-2025 рр. (2021). ХНПУ імені Г.С. Сковороди. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normal_dokum/Pol/Konceptcia_vyhovnoi_robotu.pdf
- Наказ МОН України (2022). Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL: <https://imzo.gov.ua/2022/06/08/nakaz-mon-vid-06-06-2022-527-pro-deiaki-pytannia-natsional-no-patriotychno-vykhovannia-v-zakladakh-osvity-ukrainy-ta-vyznannia-takym-shcho-vtratyv-chynnist-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy/>
- Паламар, С.П., & Кондратюк, С.Г. (2017). Вплив ціннісних орієнтацій на формування особистості сучасної молоді. *Молодий вчений*, 11, 404-407.
- Сахань, О.М., & Шевчук, Н.В. (2018). До проблеми імплементації європейських цінностей в українському просторі. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*, 4 (39). DOI: 10.21564/2075-7190.39.151215
- Собченко, Т.М. (2021). Виклики та перспективи змішаного навчання в закладах вищої освіти України. *Матеріали Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції (21-22 вересня 2021)*. Київ, 117-119. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbiryk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
- Собченко, Т.М., Гончарук, В.В., Вітенко, В.А., & Люльчак, С.Ю. (2021). Інноваційні процеси у вищій освіті окремих країн світу й України. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 80, т. 1, 75-80.
- Офіційна сторінка українського мовно-літературного факультету у Фейсбук. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. URL: <https://www.facebook.com/umlf.hnpu>
- Офіційна сторінка українського мовно-літературного факультету в Інстаграм. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. URL: https://instagram.com/umlf_khnpu?igshid=YmMyMTA2M2Y=

References (translated and transliterated)

- Babushko, S.R. (2020). Osoblyvosti rozvytku aktyvnoho hromadianstva doroslykh u suchasnykh umovakh [Features of the development of active adult citizenship in modern conditions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 1 (17), 19-29 [in Ukrainian].
- Vashchuk, F. (2011). Intehratsiia v yevropeyskyi osvittii prostir: zdobutky, problemy, perspektivy [Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects]: monohrafiia. Uzhhorod: ZakDU, 560 [in Ukrainian].
- Videomaterialy «Pomichai, upiznavai, povodsia bezpechno: pidvyshchennia obiznanosti pro ryzyky vybukhonebezpechnykh predmetiv» [Videos «Notice, obiznanosti pro ryzyky vybukhonebezpechnykh predmetiv»]

- recognize, behave safely: raising awareness of the risks of explosives»]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=As87DnGV0Dw>
- Dokumentalniy film «Nebesna sotnia. Zyma, shcho nas zminyly» [Documentary film «Heavenly Hundred. The winter that changed us»]. (2014). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=h6XQYnTcg28>
- Kontseptsiia vykhovnoi roboty na 2021-2025 rr. (2021). KhNPU imeni H.S. Skovorody [The concept of educational work for 2021-2025]. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pol/Koncepcia_vyhovnoi_robotu.pdf [in Ukrainian].
- Nakaz MON Ukrainy (2022). Kontseptsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy [The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine]. URL: <https://imzo.gov.ua/2022/06/08/nakaz-mon-vid-06-06-2022-527-pro-deiaki-pytannia-natsional-no-patriotichnoho-vykhovannia-v-zakladakh-osvity-ukrainy-ta-vyznannia-takym-shcho-vtratyvchynnist-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy/> [in Ukrainian].
- Palamar, S.P., & Kondratiuk, S.H. (2017). Vplyv tsinnisnykh orientatsii na formuvannia osobystosti suchasnoi molodi [The influence of value orientations on the formation of the personality of modern youth]. *Molodyi vchenyi*, (11), 404-407 [in Ukrainian].
- Sakhan, O.M., & Shevchuk, N.V. (2018). Do problemy implementatsii yevropeiskykh tsinnosteï v ukrainskomu prostori [To the problem of implementation of European values in the Ukrainian space]. *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho*, 4, 39. DOI: 10.21564/2075-7190.39.151215 [in Ukrainian].
- Sobchenko, T.M. (2021). Vykylyky ta perspektyvy zmishanoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Challenges and prospects of blended learning in higher education institutions of Ukraine]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (21-22 veresnia 2021)*. Kyiv, 117-119. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svitdydaktyky-sayt.pdf> [in Ukrainian].
- Sobchenko, T.M., Honcharuk, V.V., Vitenko, V.A., & Liulchak, S.Yu. (2021). Innovatsiini protsesy u vyshchii shkoli osviti okremykh krain svitu y Ukrainy [Innovative processes in higher education in some countries of the world and Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Serii 5 Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 80, (1), 75-80. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.1.15> [in Ukrainian].
- Ofitsiina storinka ukrainskoho movno-literaturnoho fakultetu u Feisbuk [Official page of the Ukrainian Faculty of Language and Literature on Facebook]. URL: <https://www.facebook.com/umlf.hnpu> [in Ukrainian].
- Ofitsiina storinka ukrainskoho movno-literaturnoho fakultetu u Instahram [Official page of the Ukrainian Faculty of Language and Literature on Instagram]. URL: https://instagram.com/umlf_khnpu?igshid=YmMyMTA2M2Y= [in Ukrainian].

УДК 378:37.091

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.106-117](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.106-117)

Султанова Лейла Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

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

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3324-6926>
E-mail: leilasultanova22.07@gmail.com

Прокоф'єва Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету

Prokofieva Maryna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Philology Department of the Faculty of Linguistics and Social Communications, the National Aviation University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2992-9481>
E-mail: maryna.zheludenko@ukr.net

ЦИФРОВА БЕЗПЕКА В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність забезпечення цифрової безпеки в галузі вищої освіти. Така необхідність зумовлена глобальною загрозою не тільки для освіти, а й для людського життя та безпеки країни епідемічного неконтрольованого поширення фейкової інформації. З'ясовано, що проблема протидії поширенню фейкової інформації в Україні є предметом дискусій серед політиків, економістів, журналістів, IT-фахівців, лікарів, а також науковців та практиків у галузі освіти. Це відображено у низці документів і наукових досліджень, присвячених цій проблемі. Українська практика демонструє певні кроки впровадження заходів на законодавчому рівні для боротьби з фейк-контентом. Проаналізовано Рамку цифрової компетентності для громадян України (2021), розроблену на основі європейської концептуально-еталонної моделі цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Описано таку її складову як безпека у цифровому середовищі, до якої належить шість компетентностей (захист пристроїв та безпечне підключення до мережі Інтернет; захист персональних даних та

приватності, безпека в Інтернеті; захист особистих прав споживача від шахрайства і зложівань; захист здоров'я та благополуччя та захист навколишнього середовища). У публікації розкрито зміст кожної з цих компетентностей, а також описано зміст рівнів володіння цими цифровими компетентностями (базовий, середній та високий). У публікації представлено результати здійсненого авторами опитування щодо рівня медіаграмотності та академічної доброчесності здобувачів вищої освіти та викладачів закладів вищої освіти у сфері цифрової безпеки. Описано структуру розробленого опитувальника. Окремі результати опитування продемонстровано у вигляді діаграм. Проведене опитування дозволило з'ясувати, що викладачі і студенти потребують вдосконалення цифрової компетентності. Це вимагає посилення цифрової складової освіти, а саме: розробки спецкурсів з медіаграмотності, фактчекіну, розвитку критичного мислення, консультації IT-фахівців, створення міждисциплінарних курсів на основі цифрових навчальних платформ тощо. Дослідження проводиться за підтримки Української асоціації дослідників освіти в рамках Конкурсу малих грантів на великі проекти членів УАДО.

Ключові слова: цифрова безпека; цифрова компетентність; цифровізація; медіаграмотність; академічна доброчесність; вища освіта.

**Sultanova Leila,
Prokofieva Maryna**

DIGITAL SECURITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article reveals the need for digital security in higher education. Such necessity is caused by the global threat not only to education, but also to human life and security of the country of epidemic uncontrolled spread of fake information. It was found out that the problem of counteracting the spread of fake information in Ukraine is the subject of discussions among politicians, economists, journalists, IT-specialists, doctors, as well as scientists and practitioners in the field of education. This is reflected in a number of documents and scientific studies devoted to this problem. Ukrainian practice demonstrates certain steps to introduce measures at the legislative level to combat fake content. The article analyzes the Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine, developed in 2021 on the basis of the European conceptual and reference model of digital competence for citizens DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. In particular, such component as security in the digital environment is described, to which six competences belong (protection of devices and safe connection to the Internet; protection of personal data and privacy, security on the Internet; protection of personal rights of the consumer against fraud and abuse; protection of health and well-being and environmental protection). The publication reveals the content of each of these competencies and describes the content of the levels of mastery of these digital competencies (basic, medium and high). The publication presents the results of the authors' survey of the level of media literacy and academic virtue of higher education*

applicants and teachers of higher education institutions in the field of digital security. The structure of the developed questionnaire is described. The individual results of the survey are presented in the form of charts. The survey revealed that teachers and students need to improve digital competence. This, in turn, requires strengthening the digital component of education. Development of special courses on media literacy, fact-checking, critical thinking development, consultation of IT specialists, creation of interdisciplinary courses based on digital learning platforms, etc. The study is supported by the Ukrainian Association of Educational Researchers as part of a small grants competition for major projects by UAER members.

Key words: *digital security; digital competence; digitization; media literacy; academic integrity; Higher Education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Однією із галузей, яка вносить вагомий вклад не лише у формування суспільної свідомості, але й в економічний розвиток кожної держави, є освіта. Однак, в епоху цифрових технологій, освіту необхідно переосмислити. У дослідженні «Rethinking Education in the Digital Age», проведеному на замовлення Європарламенту у 2020 р., зазначається, що це питання є центральним в сучасній політиці. Адже лише освіта може сформувати кваліфікованих спеціалістів в умовах появи нових професій та трансформацій на ринку праці, а також створити передумови соціальної інтеграції та рівної участі громадян в умовах цифрової демократії (Rethinking Education in the Digital Age, 2020).

Варто зазначити, що освіта є вагомою складовою суспільного життя, безпеки та стабільності країни, які все більше набувають цифрового формату. Інформаційний контент часто є засобом маніпулювання свідомістю, причиною конфліктів та негативних проявів. Питання свідомого споживання інформації, особливо в освіті, критичного аналізу та якості інформації стали стратегічними для розвитку країн на національному та наднаціональному рівнях. Отже, розвиток цифрових технологій стимулює створення цифрової безпеки в галузі вищої освіти. Оскільки сучасна освіта з березня 2020 року функціонує переважно у дистанційному та/або online форматі, то питання цифрової безпеки в галузі вищої освіти посідає пріоритетне місце (Sultanova, Milto, and Zheludenko, 2021). Саме ці фактори зумовили дослідження обраної тематики.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У звіті 2019 р. Організації економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development) цифровізація розглядається як один із мегатрендів, що має вплив на майбутнє освіти (Trends Shaping Education, 2019). Однак, як зазначено у проекті Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки, освіта наразі відстає від цифровізації. Необхідно докласти більше зусиль, щоб скористатися інструментами та потенціалом нових технологій, одночасно вирішуючи проблеми щодо можливих зловживань, наприклад, кібервотрговлення й проблеми конфіденційності (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки, 2020).

Проблема цифровізації та цифрової безпеки в галузі вищої освіти

висвітлена у низці національних та європейських документів. 3 лютого 2021 р. у доповіді міністра освіти і науки С. Шаркета на засіданні Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій йшлося про те, що впровадження цифрової трансформації освіти і науки є одним з пріоритетних напрямів роботи Міністерства освіти і науки (Звіт Міністерства освіти і науки України з виконання оперативного плану Міністерства освіти і науки України на 2020 рік та основні цілі на 2021 рік, 2020). На необхідності цифровізації освітньої сфери акцентовано увагу в низці нормативно-правових документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» серед ключових компетентностей визначено й інформаційно-комунікаційну (Закон України «Про освіту», 2017). У проєкті Концепції Цифрової адженди України – 2020 зазначено, що цифровізація має стати об'єктом фокусного та комплексного державного управління (Проєкт Концепції Цифрової адженди України – 2020, 2020).

МОН України підготувало та пропонує для громадського обговорення проєкт «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року», яка унаочнює комплексне системне стратегічне бачення цифрової трансформації цих сфер і відповідає засадам реалізації органами виконавчої влади принципів державної політики цифрового розвитку, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 січня 2019 р. № 56, а також пріоритетним напрямом і завданням (проєктам) цифрової трансформації на період до 2023 р., схваленим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 лютого 2021 р. № 365-р (Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, 2019). Про необхідність розвитку «електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу» йдеться й у наказі МОН України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 523 від 22.05.2018, 2018).

Серед європейських документів варто відмітити Цифровий порядок денний прийнятий Європейською Комісією, який є однією із семи флагманських ініціатив стратегії Європа 2020 (Digital Agenda for Europe, 2022). Його метою було визначення ключової ролі використання інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення Європою своїх амбітних цілей на 2020 рік. Щоб забезпечити справедливе, відкрите та безпечне цифрове середовище, Комісія запропонувала стратегію єдиного цифрового ринку, яка базувалась на трьох стовпах:

- забезпечення кращого доступу споживачів і бізнесу до цифрових товарів і послуг по всій Європі;
- створення належних умов для цифрових мереж і послуг;
- розвиток та посилення потенціалу цифрової економіки.

Окремі аспекти підготовки фахівців в умовах цифровізації суспільства розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Інформатизація освіти, а також інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес представлена у дослідженнях: В. Бикова, К. Власенко, І. Герасименко, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Запороженко, С. Семеряков, О. Співаковський, О. Спірін, та ін. Питання формування загальних компетентностей ІТ-фахівців досліджували: П. Беспалов, В. Биков,

В. Вембер, А. Гуржій, О. Елізаров, М. Жалдак, А. Кочарян та ін. Особливості формування фахових компетентностей ІТ-фахівців, використовуючи хмаро орієнтоване навчальне середовище досліджували Т. Вакалюк, Г. Даців, І. Герасименко, Л. Зубик, В. Круглик, Т. Морозова та ін.

Аналіз досліджень з цифрової безпеки в галузі вищої освіти є підґрунтям для вивчення та розвитку теорії і практики підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до безпечної професійної діяльності у цифровому середовищі (Прокоф'єва, Султанова, 2022a).

Мета статті – здійснити аналіз основних документів і досліджень з цифрової компетентності; описати виявлені в результаті опитування проблеми у студентів та викладачів закладів вищої освіти щодо дотриманні цифрової безпеки та запропонувати шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрова безпека базується на цифровій компетентності. Цифрова компетентність є однією з 8 ключових компетенцій для повноцінного життя та діяльності, визначених Європейським Союзом. У 2021 р. Міністерством цифрової трансформації України було розроблено Рамку цифрової компетентності для громадян України (Опис Рамки цифрової компетентності для громадян України, 2021). За основу було взято європейську концептуально-еталонну модель цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens та рекомендації у сфері цифрових компетентностей від європейських та міжнародних інституцій. Враховуючи виклики сьогодення, цей опис Рамки було адаптовано до національних, культурних, освітніх та економічних особливостей України. Наразі ця Рамка містить 4 виміри, 6 сфер, 30 компетентностей та 6 рівнів володіння цифровими компетентностями.

Безпека у цифровому середовищі є однією з шести сфер компетентностей, визначених у першому Вимірі. До цієї сфери віднесено такі компетентності:

- захист пристроїв і безпечне підключення до мережі Інтернет;
- захист персональних даних і приватності, безпека в Інтернеті;
- захист особистих прав споживача від шахрайства і зловживань;
- захист здоров'я та благополуччя;
- захист навколишнього середовища.

Захист пристроїв і безпечне підключення до мережі Інтернет передбачає наявність умінь захищати пристрої та цифровий контент, розуміння ризиків та загроз у цифровому середовищі; знань про заходи безпеки та захисту, враховуючи при цьому питання надійності й приватності. *Захист персональних даних і безпека в Інтернеті* передбачають дотримання таких правил: приватність у цифровому просторі; розуміння того, як користуватися та обмінюватися інформацією, яка дозволяє встановити особу, зі збереженням можливості захистити себе та інших від небезпеки; усвідомлення того, що цифрові служби користуються «Політикою конфіденційності» для інформування про те, як використовуються персональні дані. *Захист особистих прав споживача від шахрайства* і

зловживань передбачає знання найважливіших правових положень щодо захисту мережевого споживача; вміння виявляти сумнівні інтернет-магазини та порівнювати ціни; застосування заходів захисту прав споживачів. *Захист здоров'я та благополуччя* передбачає уміння уникати ризиків і загроз для фізичного та психологічного здоров'я при користуванні цифровими технологіями; уміння захистити себе та інших від можливих небезпек у цифрових середовищах (наприклад, кіберзалякування, булінг, фішинг); знання про цифрові технології для забезпечення соціального благополуччя та соціальної інтеграції. *Захист навколишнього середовища* передбачає усвідомлення впливу цифрових технологій та користування ними на навколишнє середовище.

Автори документу виокремлюють три рівня володіння цифровими компетентностями (базовий, середній та високий). Рівні володіння цифровими компетентностями вказують на певний мінімально необхідний набір знань, умінь і навичок громадян, яким вони повинні володіти для виконання функцій залежно від посади чи поставленої задачі. Реальний рівень володіння певними компетентностями визначається тестуванням громадян за відповідними змістовними навчальними модулями. Такі модулі містять деталізовану інформацію щодо компетентностей згідно з їх дескрипторами.

Предметом нашого дослідження є інформаційна безпека в освіті. Враховуючи масштаби та рівень проблеми, варто звернути особливу увагу на формування медіакомпетентності, критичного мислення, цифрової обізнаності та доброчесності в процесі здобуття вищої освіти. Йдеться про так звану «fake-free-освіту», тобто сучасну цифрову освіту, яка базується на принципах визнання знань найвищою цінністю суспільства, доброчесності та критичного мислення (Прокоф'єва, Султанова, 2022b). Основою такої освіти є вміння розпізнавати фейкові освітні ресурси. Однак, це стає майже неможливим для пересічного користувача Інтернету чи здобувача вищої освіти. Фейкова інформація – це наслідок, а причина – низький рівень ерудиції, критичного мислення та медіакомпетентності. Отже, метою fake-free-освіти є протидія поширенню фейкової інформації на макrorівні та розвитку умінь критичного відбору інформації на мікрорівні, а також у формуванні світогляду з орієнтацією на цінність достовірної інформації в процесі здобуття вищої освіти.

Нами було розроблено опитувальник з метою визначення рівня медіаграмотності та академічної доброчесності здобувачів вищої освіти та викладачів закладів вищої освіти у сфері цифрової безпеки. Опитування здійснюється в рамках реалізації проєкту «Fake-free-освіта» Громадської організації Українська асоціація дослідників освіти. Опитувальник складався з трьох розділів, кожен з яких містив 6 запитань.

Розділ I. Інформація про респондента.

Розділ II. Медіаграмотність.

Розділ III. Академічна доброчесність.

В опитуванні взяли участь 361 респондент. З них 59% – студенти закладів вищої освіти, 41% – викладачі. Опитуванням було охоплено респондентів з міста Києва (37,7%), Івано-Франківської області (23,5%),

Дніпропетровської області (10,5%), Хмельницької області (7,2%), Запорізької області (6,1%), а також інших (18) областей України (рисунок 1).

Регіон навчання або роботи
361 ответ

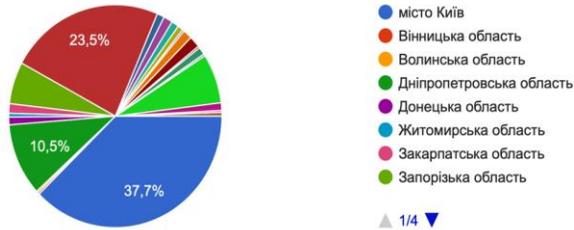


Рис. 1. Регіон навчання або роботи

Половину респондентів (51,5%) становить вікова категорія від 18 до 30 років. Переважна більшість респондентів (89,5%) – це жінки.

Більша частина респондентів (66,9%) за своєю спеціальністю належить до галузі освіти, зокрема гуманітарних наук.

Із запропонованих запитань найбільш складним виявилось запитання про те, у якій ситуації потрібно використовувати резервні способи підтвердження під час подвійної автентифікації? На це запитання більшість респондентів (біля 60%) дали неправильну відповідь.

Практична більшість респондентів знає, як діяти у ситуації погроз у соціальних мережах (96,7%); який пароль є надійним для власного акаунту (92,8%); що таке фішинг (82%). Однак, значна частина респондентів не розуміє, де і як краще зберігати паролі (51,2%), а також плутається у поняттях «фішинг», «спамінг» та «тролінг» (біля 27%) (рисунок 2).

Навмисні образи, погрози, дифамації та повідомлення іншим компрометуючих даних за допомогою сучасних засобів комунікації називаються

Верных ответов: 265 из 361

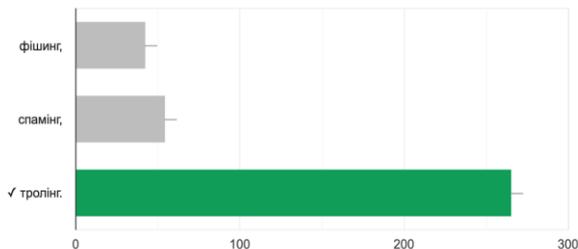


Рис. 2. Диференціація понять «фішинг», «спамінг» та «тролінг»

Щодо питань, пов'язаних із академічною доброчесністю, респонденти є досить обізнаними. Переважна більшість респондентів (91,1%) розуміє різницю між авторським правом, академічною доброчесністю і інтелектуальною власністю. А також знає, що надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використанні методики досліджень і джерела інформації не є різновидом академічного плагіату (85,3% правильних відповідей). Практично всі респонденти (95,6%) знають, що дотримання академічної доброчесності учасниками освітнього процесу передбачає самостійне виконання навчальних завдань поточного та підсумкового контролю.

Дещо складною виявилася диференціація понять «плагіат», «фабрикація» та «фальсифікація». Розрізняють ці поняття лише 57,1% респондентів (рисунок 3). Також, біля 40% респондентів не знають, які наслідки має порушення академічної доброчесності.

Свідома зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень називається ...

Верных ответов: 206 из 361

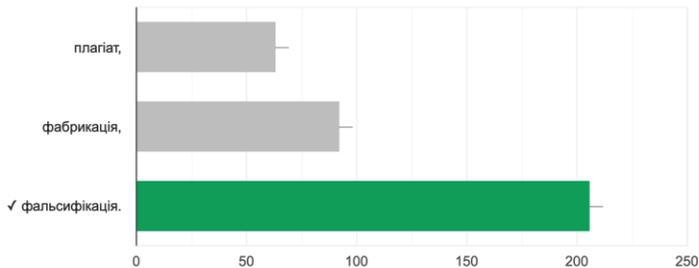


Рис. 3. Диференціація понять «плагіат», «фабрикація» та «фальсифікація»

Проведене опитування дозволило з'ясувати, що викладачі та студенти потребують вдосконалення цифрової компетентності. Наразі освітній процес у закладах вищої освіти більшою мірою зорієнтований на фундаментальну фахову підготовку. Однак сучасні виклики вимагають від здобувачів комплексного підходу та інформаційно-технологічну готовність: знання засобів інформаційних і цифрових технологій та вміння їх використовувати; вміння збирати, оцінювати й використовувати інформацію; адаптивність у здатності пристосовуватися до нових умов праці; усвідомлення самоосвіти і потреба в регулярному підвищенні кваліфікації, тощо). Для цього доречними є посилення цифрової складової освіти (спекурси з медіаграмотності, фактчекінгу, розвитку критичного мислення, консультації ІТ-фахівців, створення міждисциплінарних курсів на основі цифрових навчальних платформ) тощо. Освітній процес необхідно

спланувати таким чином, щоб у результаті здобувачі вищої освіти могли захистити свої пристрої та безпечно підключатися до мережі Інтернет. Ця компетентність на низькому рівні передбачає можливість визначити прості способи захисту своїх пристроїв та цифрового контенту; диференціювати прості ризики та загрози в цифрових середовищах; вибрати прості заходи безпеки та гарантії; визначити прості способи належного врахування надійності та конфіденційності; обрати прості способи захисту своїх приладів та цифрового контенту; дотримуватися простих заходів безпеки; визначити прості способи належного врахування надійності та конфіденційності.

На середньому рівні – передбачає можливість самостійно вказати чітко визначені і рутинні способи захисту своїх пристроїв і цифрового контенту; диференціювати чітко визначені й рутинні ризики та загрози в цифрових середовищах; обрати чітко визначені і рутинні заходи безпеки та гарантії; вказати чітко визначені й рутинні способи належного врахування надійності та конфіденційності; вирішити чітко визначені і нестандартні проблеми, організувати способи захисту своїх пристроїв і цифрового контенту.

На високому рівні – передбачає можливість, окрім допомоги іншим, застосовувати різні способи захисту своїх пристроїв та цифрового контенту; диференціювати низку ризиків та загроз у цифрових середовищах; застосовувати заходи безпеки та гарантії; використовувати різні способи належного врахування надійності та конфіденційності. А також, у складних контекстах, відповідно до власних потреб та потреб інших людей, можливість вибрати найбільш відповідний захист пристроїв та цифрового контенту; дискримінувати ризики та загрози в цифрових середовищах; вибрати найбільш відповідні заходи безпеки та гарантії; оцінити найбільш оптимальні способи належного врахування надійності та конфіденційності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток інформаційного суспільства, яке характеризується розвиненими інфраструктурами, високим рівнем інформаційних технологій, наявністю інформаційних ресурсів і можливостей доступу до інформації, зумовлює зміну парадигми освіти. Завдяки інформаційним технологіям уможливується створення освітніх спільнот, до яких долучаються як студенти так і викладачі, а також фахівці обраної сфери діяльності. Така співпраця забезпечує доступ до освітніх матеріалів і необхідних ресурсів. Зважаючи на вищевикладене постає потреба у розробці та впровадженні методик нового покоління у процес підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень з цифрової безпеки в галузі вищої освіти є підґрунтям для подальшого вивчення та розвитку теорії і практики підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до безпечної професійної діяльності у цифровому середовищі.

Список використаних джерел

- Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Звіт Міністерства освіти і науки України з виконання оперативного плану Міністерства освіти і науки України на 2020 рік та основні цілі на

- 2021 рік. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ministr-sergij-shkarlet-prezentuvav-zvit-mon-za-2020-rik-i-plani-na-2021-rik>
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 523 від 22.05.2018 р. «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу». (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text>
- Опис Рамки цифрової компетентності для громадян України. (2021). URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20ЦК.pdf
- Проект Концепції Цифрової адженди України – 2020. (2020). URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>
- Проект Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproschuye-do-gromadskogo-obgovorennya>
- Прокоф'єва, М., & Султанова, Л. (2022a). Аналіз досліджень з цифрової безпеки в галузі вищої освіти. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій», 01 квітня 2022 р., Глухів, 260-262.
- Прокоф'єва, М., & Султанова, Л. (2022b). Fake-free-освіта як інструмент інформаційного захисту. IX International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research: Achievements, Innovations and Development Prospects» (20-22 February 2022, Berlin), 252-258. URL: <https://sci-conf.com.ua/ix-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-scientific-research-achievements-innovations-and-development-prospects-20-22-fevralya-2022-goda-berlin-germaniya/>
- Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. (2020). МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
- Digital Agenda for Europe. (2022). URL: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/64/digital-agenda-for-europe>
- Rethinking Education in the Digital Age. (2020). EPRS. European Parliamentary Research Service Scientific Foresight Unit (STOA), 641.528. March 2020. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641528/EP_RS_STU\(2020\)641528\(ANN1\)_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641528/EP_RS_STU(2020)641528(ANN1)_EN.pdf)
- Sultanova, L., Miltó, L. & Zheludenko, M. (2021). The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Development of Higher Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, 132-147. DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.46.2021.9>
- Trends Shaping Education. (2019). OECD. (2019), Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

References (translated and transliterated)

- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Zvit Ministerstva osvity i nauky Ukrainy na vykonannya operatyvnoho planu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy na 2020 rik ta osnovni tsili na 2021 rik [Report of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the implementation of the operational plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine for 2020 and the main goals for 2021]. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ministr-sergij-shkarlet-prezentuvav-zvit-mon-za-2020-rik-i-plani-na-2021-rik> [in Ukrainian].
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 523 vid 22.05.2018 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Natsionalnu osvitiu elektronnu platformu» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 523 of 22.05.2018 «On approval of the Regulations on the National Educational Electronic Platform»]. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text> [in Ukrainian].
- Opys Ramky tsyvrovoi kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy. [Description Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine]. (2021). URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifrapoprilyudnyue-ramku-tsyvrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/OP%20LQK.pdf [in Ukrainian].
- Proekt Kontseptsii Tsyvrovoi adzhendy Ukrainy – 2020 (2020) [Draft Concept of the Digital Agenda of Ukraine – 2020]. URL: <https://ucc.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> [in Ukrainian].
- Proiekt Kontseptsii tsyvrovoi transformatsii osvity i nauky na period do 2026 roku (2019) [Draft Concept of Digital Transformation of Education and Science for the period up to 2026]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproschuye-do-gromadskogo-obgovorennia> [in Ukrainian].
- Prokofieva, M., & Sultanova, L. (2022a). Analiz doslidzhen z tsyvrovoi bezpeky v haluzi vyshchoi osvity [Analysis of digital security research in higher education]. *II Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia «Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvitnikh transformatsii», 01 kvitnia 2022 roku, Hlukhiv – II All-Ukrainian scientific-practical conference «Development of pedagogical skills of the future teacher in the conditions of educational transformations», 01/04/2022, Hlukhiv*, 260-262 [in Ukrainian].
- Prokofieva, M., & Sultanova, L. (2022b). Fake-free-osvita yak instrument informatsiinoho zakhystu [Fake-free-education as a tool of information protection]. *IX International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research: Achievements, Innovations and Development Prospects» (20-22 February 2022, Berlin)*, 252-258. URL: <https://sci-conf.com.ua/ix-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-scientific-research-achievements-innovations-and-development-prospects-20-22-fevralya-2022-goda-berlin-germaniya/> [in Ukrainian].
- Rethinking Education in the Digital Age. (2020). EPRS. European Parliamentary Research Service Scientific Foresight Unit (STOA), 641.528 – March 2020. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641528/EPRS_

- STU(2020)641528(ANN1)_EN.pdf [in English].
Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021-2031 roky (2020) [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031]. *MON Ukrainy*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> [in Ukrainian].
- Digital Agenda for Europe. (2022). URL: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/64/digital-agenda-for-europe> [in English].
- Sultanova, L., Mילו, L. & Zheludenko, M. (2021). The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Development of Higher Education, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, 132-147. DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.46.2021.9> [in English].
- Trends Shaping Education (2019). OECD (2019), Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en [in English].

УДК 378.147:37.011.3-051]:001.891

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.117-125](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.117-125)

Федорчук Вікторія Вікторівна
– кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
педагогіки та управління
навчальним закладом Кам'янець-
Подільського національного
університету імені Івана
Огієнка

Fedorchuk Viktoriia – Candidate
of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate
Professor at the Department of
Pedagogy and Management of
Educational Establishment,
Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko
National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0560-3471>

E-mail: vicfed@kpnpu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. У статті проаналізовано окремі аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення дисципліни «Методика наукових досліджень». Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми в контексті нової парадигми розвитку системи вищої освіти, що зумовлено потребами в змінах щодо підходів, принципів, змісту, методів, форм та технологій організації педагогічної діяльності в закладі вищої освіти. У таких умовах важливим залишається питання формування та розвитку особистості компетентного педагога, який на належному рівні володіє

методологією наукового пізнання, методами науково-педагогічних досліджень та технологіями їх застосування в освітньому процесі. Охарактеризовано поняття «компетентність», «компетентнісний підхід», що забезпечує синтез освітнього процесу й науково-дослідницької роботи як провідного принципу діяльності сучасної вищої освіти. Розкривається також поняття дослідницької компетентності як ключової складової професіоналізму сучасного вчителя. Для ефективного формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення методики наукових досліджень автором пропонується використовувати проєктну технологію. Визначено, що це одна з найбільш продуктивних педагогічних технологій, в основу якої покладено інтеграцію та безпосереднє застосування набутих знань під час практичної діяльності. Зокрема, для формування дослідницької компетентності автор пропонує використовувати дослідницькі проєкти, які потребують добре обміркованої структури спільної діяльності учасників, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, соціальної значущості, продуманості методів, в тому числі й експериментальних; також вони повністю підпорядковуються логіці дослідження й мають відповідну структуру. З'ясовано, що завдяки проєктній технології, під час вивчення методики наукових досліджень викладач з носія готових знань перетворюється на організатора пізнавальної діяльності молодих людей, консультанта, порадирика, координатора. У публікації також запропоновано й описано конкретні завдання проєкту, виконуючи які в певному порядку, студенти поступово набуватимуть навичок, необхідних для здійснення наукового дослідження, тобто набуватимуть дослідницької компетентності. Серед зазначених завдань, зокрема, такі як: визначення найбільш актуальних педагогічних проблем, формулювання категоріального апарату наукового дослідження, добір теоретичних та емпіричних методів наукового пізнання, складання списку літературних джерел, оформлення цитування в науковій роботі тощо.

Ключові слова: компетентність; компетентнісний підхід; дослідницька компетентність; методика наукових досліджень; проєктна технологія; проєкт.

Fedorchuk Viktoriia

DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS' RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODS

Abstract. The article deals with the certain aspects of developing of future educators' research competence during process of study of the course «Scientific research methods». The urgency of the defined problem is substantiated in the context of the new higher education paradigm due to needs in changes of teaching activities approaches, principles, contents, methods, forms and technologies in higher educational establishments. Under these circumstances the urgent issue of the competent educator formation and development seems to be important. He has to master the scientific knowledge

methods, scientific educational methods, and techniques of their application in the educational process. The terms «competence», «competence approach» are characterized providing the connection of the educational process and scientific research methods being the leading principle of the contemporary higher education activity. Research competence as a key component of the contemporary teacher professionalism is revealed. For the effective development of the future educators' research competence in the process of scientific methods study, the author proposes to imply the project technology. It is defined to be the most productive technologies based on the integrity and direct application of the acquired skills during practical activity. Namely, the author proposes for developing research competence to use research projects needed to be structured properly among the common activity of participants; defined purpose, subject of research topicality, social value, forethought of methods (experimental as well). They are completely subordinate to the logic of the study and have an adequate structure. It is shown that due to the project technology in the process of study methods the educator transforms from the carrier of the prepared knowledge into the young people cognitive activity promoter, consultant, adviser, and coordinator. In this research specific tasks of the project are proposed and described. Carrying them out in a certain order, students will gradually acquire skills that are necessary for scientific research, in other words the research competence acquiring. Among the tasks we may name the defining current educational problems, formation of the categorical apparatus in the scientific research, a selection of the theoretical and empirical cognitive scientific method, references compiling, a citing design in the scientific research, etc.

Key words: *competence; competence approach; research competence; scientific research methods; project technology; a project.*

Постановка проблеми, її актуальність. Зміни в сучасній системі освіти ставлять перед педагогічною спільнотою нові вимоги щодо формування та розвитку особистості компетентного педагога, який би на належному рівні володів методологією наукового пізнання, методами науково-педагогічних досліджень і технологіями їх застосування в освітньому процесі.

Нова парадигма розвитку системи вищої освіти потребує змін щодо підходів, принципів, змісту, методів, форм та технологій організації педагогічної діяльності. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», одним з основних завдань закладу вищої освіти, зокрема, є: «проведення наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі» (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Крім того, «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Зважаючи на це, важливою постає підготовка висококваліфікованого компетентного педагога,

конкурентоздатного на сучасному ринку праці, який би добре орієнтувався в суміжних галузях знань, володів навиками проєктної та науково-дослідницької діяльності й був готовий до постійного професійного зростання.

Окреслені завдання висувають нові вимоги до підготовки майбутнього педагога що передбачає не лише озброєння його знаннями з навчальних дисциплін, але й формування умінь і навичок науково-дослідницької діяльності, професійних якостей і відповідних компетентностей. Це зумовлює пошук нових та оновлення наявних підходів до організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Підготовка педагога-дослідника вимагає цілеспрямованого формування дослідницької компетентності студентів, внаслідок чого виникає необхідність вивчення теоретичних аспектів такого феномена як «дослідницька компетентність» майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблему формування дослідницької компетенції педагога в умовах системного освітнього процесу досліджують науковці (Н. Бібік, Е. Гусинський, М. Кларін, В. Кремін, О. Савченко, Г. Щедровицький та ін.), розвиток професійно значущих якостей студентів вивчали (Н. Амінов, Н. Кічук, Л. Федорова, Н. Фомін та ін.), формування науково-дослідних компетентностей сучасного педагога є предметом вивчення (Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Зимньої, О. Куцевол, В. Мельничайко, Г. Онкович, Н. Остапенко, О. Семенов та ін.), специфіку процесу організації дослідницької діяльності студентів досліджували (О. Бондаревська, М. Канторович, І. Якиманська та ін.).

Мета статті – на основі аналізу науково-методичної літератури та досвіду роботи педагогів-практиків охарактеризувати підходи до визначення поняття «компетентність», «дослідницька компетентність», а також описати можливості її формування у майбутніх педагогів, зокрема шляхом використання проєктної технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація системи вищої педагогічної освіти за останні роки зумовила істотні зміни, пов'язані з підготовкою педагогів нової формації, що здатні творчо оновлювати зміст і засоби педагогічної діяльності, проводити науково-педагогічні дослідження, здійснювати пошукову діяльність, створювати необхідні умови для розвитку власної професійної компетентності тощо.

Варто зупинитися на деяких визначеннях поняття «компетентність», які мають різну акцентуацію. Зокрема, у публікаціях ЮНЕСКО компетентність трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденному житті (Біда, 2017). І. Бех вважає недоцільним ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати у життєві компетентності. Науковець трактує сутність поняття «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері. Він наполягає, що саме змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі має бути взятий на концептуальне «озброєння» (Бех, 2012). Т. Байбара зазначає, що компетентність – це

володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності (Байбара, 2011, с. 31).

Останнім часом з'являються інші дослідження, присвячені означеній проблемі. Так, О. Гура науково обґрунтував сутність, структуру психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, схарактеризував вимоги до наукової, навчальної, методичної та організаційно-виховної роботи. Вченим визначена психолого-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти як складна особистісно-професійна системна якість, що забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію педагога відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі (Гура, 2008, с. 558–559). О. Савченко ключові компетентності тлумачаться як ті, що «дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міжпредметній основі» (за Біда, 2017), як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» (Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти, 2018).

У нашому дослідженні виходимо з того, що компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», 2017).

На сучасному етапі традиційний підхід змінюється на компетентнісний підхід. Дану проблему досліджували М. Архіпова, В. Болотова, М. Головань, І. Зимня, В. Константинов, С. Осипова, В. Сотник та ін. Впровадження компетентнісного підходу у закладах вищої освіти потребує глибокого та різнобічного опрацювання, усунення суперечності між потребою у формуванні дослідницької компетентності та можливостями її реалізації в умовах сучасного закладу освіти. Поява нових способів отримання та обробки інформації, розширення масиви даних, певні труднощі у впровадженні освітніх інновацій і практику роботи закладу загальної середньої освіти, визначили значущість дослідницької компетентності сучасного педагога. Саме компетентнісний підхід в освіті дозволяє розглядати дослідницьку компетентність як ключову складову професіоналізму вчителя. Такий підхід забезпечуватиме синтез освітнього процесу та науково-дослідницької роботи як провідного принципу в діяльності сучасного закладу вищої освіти.

Аналізуючи поняття дослідницької компетентності, слід зазначити, що М. Головань визначає її як «цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності. Причому дослідницька компетентність хоч і є продуктом навчання, але не прямо впливає з нього, а є наслідком

саморозвитку особистості того, хто навчається, його особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу його пізнавального, діяльнісного і особистісного досвіду» (Головань, 2012, с. 197–198).

Інші вчені трактують «дослідницьку компетенцію» як «інтегративну характеристику особистості, що передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, визнання їх цінності й готовності до їх використання у професійній діяльності, що вирізняється стійкою мотивацією», як «невід'ємний компонент загальної і професійної освіченості, характеристику особистості педагога, що означає володіння уміннями і способами дослідницької діяльності на рівні технології в цілях пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу» (за Никорак, 2017).

Загалом, науково-дослідницька компетенція передбачає активну діяльність студентів, що в кінцевому результаті забезпечує здобуття необхідних навичок творчої дослідницької діяльності, яка сприятиме самостійному вирішенню завдань, розроблених наукою. Узагальнюючи запропоновані погляди та підходи різних науковців, ми визначаємо дослідницьку компетентність майбутніх педагогів як таку якість, що виявляється в потребі особистості володіти методологією наукової діяльності; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати педагогічний експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності, зокрема в майбутній професійній діяльності, поєднуючи якість педагога та дослідника-науковця.

Досвід роботи у закладі вищої освіти дає підстави стверджувати, що здобувачі освіти, які цілеспрямовано займаються дослідницькою діяльністю, часто відрізняються від інших певними сформованими навичками та вміннями, що складають основу їхньої дослідницької компетенції. Так, їм притаманна пізнавальна активність, бажання не просто здобувати професійно значущі знання та вміння, але й досліджувати освітній процес, вивчати вікові, психологічні, індивідуальні особливості учнів, специфіку їхніх взаємин один з одним, з педагогами, способи застосування інноваційних методів і форм навчання тощо. Зважаючи на це, вважаємо за необхідне приділяти особливу увагу формуванню у майбутніх педагогів дослідницької компетентності, зокрема під час вивчення методики наукових досліджень. Однією із найбільш ефективних педагогічних технологій, найкраще сприятиме формуванню дослідницької компетентності, на нашу думку, є проектна технологія. Адже в її основі лежить інтеграція та безпосереднє застосування набутих знань під час практичної діяльності (за Никорак, 2017).

У зв'язку з реформуванням системи освіти проектна технологія переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості як суб'єкта діяльності та соціальних відносин. Проектна технологія дозволяє не тільки передавати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань; майбутні педагоги

набувають комунікативних навичок і вмінь, знайомляться з різними культурами, точками зору; вчать користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висувати гіпотези, робити висновки. Мета навчального проєктування – здобуття досвіду практичної діяльності. Таким чином, проєктне навчання не тільки спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів студентів, а й істотно трансформує роль педагога у керівництві нею. З носія готових знань викладач перетворюється на організатора пізнавальної діяльності молодих людей, консультанта, порадирика, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, вагомому аргументу, але не наказу. Змінюється і психологічний клімат в аудиторії, оскільки педагога доводиться переорієнтувати свою навчально-виховну роботу і роботу студентів на різні види самостійної діяльності, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Проєктна діяльність використовується нами під час вивчення студентами методики наукових досліджень. Тут проєктна робота дозволяє забезпечити дієвість отриманих знань, моделюючи наукове дослідження. Так, кожен студент (або група з 2-3 студентів) обирає довільну тему педагогічного дослідження й поетапно:

- 1) формулює актуальність,
- 2) визначає категоріальний апарат,
- 3) добирає та оформляє відповідні літературні джерела,
- 4) моделює та описує три етапи експериментального дослідження, зазначаючи які методи та з якою метою можна використати на кожному з етапів експерименту.

- 5) презентує змодельоване студентами дослідження.

Усі етапи відбуваються поступово, відповідно до вивчення певних тем під час практичних занять. Завдяки такій роботі студенти краще розуміють суть і логіку наукового дослідження, успішно поєднують теоретичне вивчення з практичним застосуванням, що дозволяє успішно формувати дослідницьку компетентність у майбутніх педагогів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми свідомі того, що у даній публікації наведено лише окремі можливості формування дослідницької компетентності під час вивчення методики наукових досліджень. Та очевидно, що завдяки застосуванню проєктної технології досягатиметься вища активність учасників навчального процесу, зростатиме як ефективність учбової діяльності здобувачів освіти, так і рівень їхньої дослідницької компетентності. Тому посилення вимог до якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти зумовлюють доцільність подальшої теоретичної та практичної розробки даної проблеми, зокрема, дослідження можливостей урізноманітнення методів, форм та технологій, які б сприяли формуванню дослідницької компетентності у майбутніх вчителів, що стане важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів.

Список використаних джерел

Байбара, Т.М. (2011). Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади. *Формування ключових і предметних*

- компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти. Дайджест 1 / Укл. О.В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 98.
- Бех, І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
- Біда, О.А. (2017). Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 15. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915>
- Головань, М.С. (2012). Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 5(23), 196–205.
- Гура, О.І. (2008). Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 560.
- Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. (2014). Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII (2017). Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Никорак, Я. (2017). Науково-дослідницька компетентність майбутніх педагогів гуманітарного профілю: функціонально-змістовий аспект. Гірська школа Українських Карпат, 17. URL: http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_17/47.pdf
- Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (2018). Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

References (translated and transliterated)

- Baibara, T.M. (2011). Kompetentnisnyi pidkhd v pochatkovii lantsi osvity: teoretychni zasady [Competence approach in primary education: theoretical principles]. *Formuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei molodshykh shkolariv u navchalnomu protsesi: teoretychni aspekty: Daidzhest 1 / Ukl. O.V. Onoprienko*. Donetsk: Kashtan, 98 [in Ukrainian].
- Bekh, I.D. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti [Competence approach in modern education]. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html> [in Ukrainian].
- Bida, O.A. (2017). Zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» u vitchyznianiі ta zarubizhnii literaturi [The meaning of the concept of «research competence» in domestic and foreign literature]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seria «Pedahohichni nauky»*, 15. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915> [in Ukrainian].
- Holovan, M.S. (2012). Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv u protsesi profesiinoini pidhotovky [Model of formation of research competence of future specialists in the process of professional training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy: SumDPU

- imeni A.S. Makarenka, 5(23), 196–205 [in Ukrainian].
- Hura, O.I. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholohopedagogichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological bases of formation of psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational institution in the conditions of a master's degree]. Zaporizhzhia, 560 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» 01.07.2014 № 1556-VII. (2014) [Law of Ukraine «On Higher Education» 01.07.2014 № 1556-VII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» 05.09.2017 № 2145-VIII (2017) [Law of Ukraine «On Education» 05.09.2017 № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Nykorak, Ya. (2017). Naukovo-doslidnytska kompetentnist maibutnikh pedahohiv humanitarnoho profilii: funktsionalno-zmistovyi aspekt [Research competence of future teachers of the humanities: functional and semantic aspect]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, 17. URL: http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_17/47.pdf [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї zahalnoi osvity. Postanova Kabinet Ministriv Ukrainy 21.02.2018 № 87 (2018) [On approval of the State standard of primary general education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine 21.02.2018 № 87]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

УДК 272/273"XX":37.015.31-053.67

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.125-134](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.125-134)

Харевич Іван Іванович –
префект-секретар Івано-
Франківської духовної семінарії
ім. свцмч. Йосафата УГКЦ,
аспірант ІПООД імені Івана
Зязюна НАПН України

Kharevych Ivan – *Prefect-
Secretary of Ivano-Frankivsk
Spiritual Seminary of St. Josafat
UGCC, Post-graduate Student of
the Ivan Ziazium Institute of
Pedagogical and Adult Education
of the NAES of Ukraine*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0531-3308>

E-mail: kharevych.i@gmail.com

РОЛЬ СУЧАСНОЇ КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ Й ЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ, МОЛОДІ ТА ДОРΟΣЛИХ

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано вплив католицької Церкви на сучасне формування морально ціннісних та етичних орієнтирів молоді. На основі Декларації про християнське виховання II Ватиканського Собору католицької Церкви представлено теоретичні аспекти формування сучасної молоді від народження та формування у першій виховній спільноті – сім'ї, і закінчуючи вищими начальними закладами, в

яких моральність та її принципи виступають як здатність людини діяти, думати і відчувати відповідно до своїх духовних зачатків. Розглядається сутність понять «духовність», «моральність», «духовно-моральні цінності», ретрансляція яких у освітньому процесі повинна сприяти становленню особистості, а також має визначатися виходячи з критеріїв духовного спрямування її життєдіяльності та у контексті забезпечення її розвитку на гуманоцентричних та соціоцентричних засадах прийнятих у суспільстві. Обґрунтовується актуальність та необхідність підготовки здобувачів вищої освіти у галузі 041 «богослов'я» функції яких суттєво розширилися внаслідок багатьох чинників. Визначено теоретичні та практичні аспекти богословської освіти в Україні її виклики та завдання в сучасному суспільстві. Вищу освіту богословського спрямування подано, як необхідність теперішнього часу в умовах наукової, інформаційної та технологічної революцій. Охарактеризовано основні напрями виховання священнослужителів-богословів: загальнолюдський, духовний, інтелектуальний і душпастирський, допомогу в осяганні яких може надати психолого-педагогічна підготовка. Дані напрями становлять невід'ємну складову виховання студентів-богословів. Автор статті переконує у необхідності розвитку системи цінностей сучасного молодого покоління на основі духовних та моральних орієнтирів, основу яких становить інтегрована здатність особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра, краси. Духовність та моральність розглядається як показник людських взаємовідносин, морально-естетичної та громадянської позиції, здібності до співчуття, співпереживання, милосердя.

Ключові слова: духовно-моральні цінності; загальнолюдська цінності; богословська освіта, католицька освіта, священниче виховання.

Kharevych Ivan

THE ROLE OF THE MODERN CATHOLIC CHURCH IN FORMING MORAL-VALUE AND ETHICAL ORIENTATIONS OF CHILDREN, YOUTH AND ADULTS

Annotation. In this article it is researched an influence of the Catholic Church over current formation of moral-value and ethical orientations of the youth. Basing on the Declaration about Christian education, published by the Second Vatican Council, this article has presented theoretical aspects of the formation of modern youth: from the birth and formation in the first educational community – family, till higher education institutions, where morality and his/her fundamentals are possibility for a person to act, think and feel according to the spiritual grounds. Also in this article it is considered the essence of such concepts: «spirituality», «morality», «spiritual-moral values», relying on those in the educational process should facilitate the formation of a personality and should be determined basing on criterias of the spiritual direction of one's vital activity and in the context of providing the growth on humanocentric and sociocentric grounds accepted in the

society. Furthermore, there is sustained the actuality and necessity of the preparation of students in the field 041 «Theology», whose functions became significantly wider as a result of many factors. Moreover, this article determined the theoretical and practical aspects of theological education in Ukraine, its challenges and tasks in the modern society. Higher Education of the theological direction is presented as necessity at the present time in the conditions of scientific, informational and technological revolution. Also here are determined the main directions of the education of priests-theologians: universal, spiritual, intellectual and pastoral. Psychological and pedagogical preparation can support obtaining the mentioned directions. Those directions are an integral part of theological students' education. Author of this article convinces us in the necessity of the growth of system of modern youth's values basing on spiritual and moral orientations that are based on integrated ability of a personality manifesting in a need to live, create in accordance to ideals of truth, kindness and beauty. Spirituality and morality are considered as an indicator of human relationships, moral-ethical and citizenship position, ability to compassion, empathy and mercy.

Key words: spiritual-moral values; human values; theological education; catholic education; priest education.

Постановка проблеми, її актуальність. Як зазначено в аналітичній записці Центру суспільних досліджень Національного інституту стратегічних досліджень (Токман, 2021), Україна є конфесійно плюралістичною країною з вираженим домінуванням християнства, серед напрямів і течій якого, першість належить православ'ю. У висновках означеної публікації йдеться про сукупність проблем, які потребують нагального вирішення. Серед найбільш вагомих з них слід назвати необхідність удосконалення концептуальних засад розвитку державно-конфесійних відносин; створення законодавчого унормування статусу інституту військового капеланства; вирішення ситуації з утисками та дискримінацією прав віруючих на тимчасово окупованих територіях України (Токман, 2021, с. 6). На нашу думку, важливе значення серед інших нагальних проблем має питання посилення ролі сучасної православної церкви у формуванні морально ціннісних та етичних орієнтирів молоді, для вирішення якого доцільно посилити окремі складові богословської (теологічної) освіти, зокрема її психолого-педагогічну складову. Підтвердження цієї точки зору знаходимо у В. Поповича (2014), на думку якого сучасна система богословської освіти в Україні знаходиться в стадії реформування, яке відбувається у декількох напрямках (реформування самої системи духовної освіти – наближення до європейських стандартів освіти; взаємодія із світською системою вищої освіти, інкорпорація богословської спеціальності в світські вищі навчальні заклади, створення кафедр богослов'я і богословських факультетів; вирішення проблеми визнання дипломів і ступенів вищих духовних закладів освіти в Україні, тобто інтеграція в національну систему вищої освіти).

Богословська (теологічна) освіта – система освіти фахівців у сфері богослов'я. Основна мета богословської освіти – професійна підготовка священнослужителів релігійних організацій, фахівців-богословів, викладачів

богословських дисциплін у духовних навчальних закладах різного типу і рівня. Основу богословської освіти становить богослов'я або його синонім «теологія». Вищу богословську освіту в Україні надають богословські (теологічні) факультети вищих навчальних закладів або спеціальні духовні навчальні заклади, наприклад духовні семінарії чи академії. Середню богословську освіту можна здобути на богословських (теологічних) курсах при вищих навчальних закладах або у спеціальних духовних навчальних закладах, зокрема у семінаріях і духовних академіях.

Наприкінці ХХ століття духовні та інтелектуальні виміри українського суспільства істотно змінилися. У зв'язку з цим важливе місце в богословській освіті відводиться пізнанню особливостей життя в нинішній цивілізації з її секулярною та плюралістичною природою. Таким чином, «вихованці, пізнавши як слід характер сьогоднішніх часів», відповідно можуть підготувитися до «розмови з людьми свого часу» (Декрет, 2014). При цьому треба взяти до уваги, що секулярний характер держави й суспільних процесів є для богослов'я викликом і спонукою водночас. Так, з одного боку, він створює певні труднощі перед богословськими інституціями, змушуючи їх у своїй діяльності долати певний опір суспільства. З іншого боку, сприяє зосередженості богословської освіти на проблемах духовного виміру людини і на значенні його в житті суспільства загалом. Також потрібно відзначити, що плюралістичний характер політичного, релігійного та громадського життя в Україні спонукає богословські інституції будувати сучасну богословську освіту на принципах релігійної свободи, змагальності й толерантності.

В умовах наукової, інформаційної та технологічної революцій, що властиві цивілізації нашого часу, богословська освіта повинна мати потужний академічний вимір. Критична наукова рефлексія та міждисциплінарний діалог допоможуть богослов'ю, а через нього й Церкві загалом, гідно зустріти інтелектуальний виклик нашої доби. Разом з тим нинішні академічні та світоглядні системи самі повинні стати об'єктами критичного богословського осмислення (Концепція, 2000).

Актуальність порушеної проблеми пояснюємо сукупністю чинників. По-перше, згідно постанови кабінету міністрів України від місяця вересня 2015 р. спеціальність 041 «богослов'я» було затверджено в перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. По-друге, станом на сьогодні істотно розширилися професійні функції богословів в Україні, котрі спонукають внесення змін у процес навчання, зокрема посилення уваги до формування психолого-педагогічних компетентностей, яких вимагають сучасні реалії. По-третє, професійна діяльність богослова – це безперервне удосконалення праці, пошук нових форм і методів навчання і виховання, на який орієнтують основні напрями модернізації освіти; уміння вибудувати концептуальні засади педагогічних нововведень, які включають діагностику, прогнозування, корекцію й рефлексію дій. Майбутній богослов має активно й професійно брати участь у формуванні морально ціннісних та етичних орієнтирів молоді.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні аспекти православної богословської освіти досліджувалися за

різними напрямками, зокрема: історичний аспект православної освіти (О. Токарєва, В. Пашенко, М. Талалай, Г. Степаненко, В. Липинський, В. Денисенко, М. Разіна та ін.); проблеми православної богословської освіти (митрополит Іларіон (Г. Алфєєв), архієпископ Антоній (І. Паканич), П. Балог, архимандрит Віктор (Бєдь), Ю. Кальниш, А. Кислий, О. Панасенко та ін.); сучасний стан і перспективи розвитку православної освіти (А. Кислий, А. Панасенко, М. Лагодич, А. Колодний, М. Закович, І. Метлік та ін.).

Основи духовно-морального виховання були предметом осмислення філософів В. Соловйова, М. Бердяєва, М. Лосського, П. Юркевича та ін. Духовні основи життя цілого суспільства досліджували А. Уледов, С. Франк; природу впливів християнства на мораль і духовне життя особистості вивчали А. Гусейнов, С. Кримський, О. Рогова. Соціальні проблеми духовності та моралі висвітлені у працях А. Коршунова, В. Монтанова, Р. Охрімчук. Тема духовного виховання підрастаючого та молодого покоління стала центральною в працях відомих вітчизняних педагогів Г. Ващенко, М. Корфа, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Зазначені наукові дослідження свідчать про те, що в Україні накопичено певний досвід з формування духовно-моральних цінностей серед молоді.

Мета статті – проаналізувати вплив сучасної католицької Церкви на формування морально ціннісних та етичних орієнтацій дітей, молоді та дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування в Україні відкритого суспільства та входження держави у глобальні процеси нинішньої цивілізації спонукають українське богослов'я відшукати правильне співвідношення духу Традиції та її історичних форм. Дух Традиції є визначальним параметром ідентичності й через те має пронизувати всі епохи. Через пізнання «ознак часу» богослов'я стає зрозумілим сучасному суспільству, вчиться говорити зрозумілою йому мовою й таким чином здобуває певні можливості для впливу на нього. Через осягнення власної Традиції сучасне українське богослов'я набуває віросповідної тягlostі та історичної життєдайності. Тут під Традицією розуміємо богословські надбання Отців Церкви, літургійне життя, духовні здобутки й досвід землі від періоду хрещення України-Руси через розквіт українського богослов'я Києво-Могилянської доби й аж до духовної жертви мучеників Церкви.

Зазначимо, що особливості релігійних процесів в Україні роблять необхідним екуменічний вимір богословської освіти. Цей вимір формується як через вивчення сучасних моделей екуменізму у вигляді окремого предмета, так і через з'ясування екуменічної перспективи під час викладання всіх інших богословських предметів, зокрема еклєзіології та місіології. Основною метою цього є уточнення власного місця і наміру Української Церкви в прямиванні до єдності.

Особливістю нинішнього етапу політичного життя України є загальна криза політичних доктрин різного ідеологічного спрямування. У цих мінливих умовах богословська освіта орієнтується не на тимчасові особливості тих чи інших ідеологічних систем, а на кращі традиції українського богослов'я та

пізнання тих обставин, за яких можливе забезпечення вільного розвитку людини й пошанування її гідності. Богослов'я покликає дати українському суспільству основу для духовного наповнення домінуючих сьогодні ідеологічних та світоглядних парадигм.

У комуністичний і посткомуністичний періоди українське суспільство пережило глибоку травму. Ця травма призвела до великого розчарування народу, зневіри у високих ідеалах, занепаду почуття громадянськості та моральних принципів. Тому перед богословською освітою стоїть завдання повернути занедбаній і розгубленій людині розуміння спасительної сили Втіленого Слова й жертвовного ідеалізму. На зміну нинішньому періоду корумпованості, очерствіння душ і загального приниження людини має прийти осмислена богослов'ям культура солідарності й ненасильства, гуманізму, гідності й прав людини.

Ставлячи перед собою такі завдання, богослов'я орієнтується на людей доброї волі (особливо молодь), які, всупереч нинішнім тенденціям до втрати моральності, нарощують свій духовний потенціал і зуміють об'єднатися довкола духовного скарбу живого Передання і збереженого ним вогника надії. На думку І. Беха, Духовні орієнтири мають пронизати навчальний процес на всіх його вікових етапах (Бех, 2018).

Рационалізація богослов'я – процес, який у другому християнському тисячолітті зазнав поступового розвитку, – призводить до втрати богослов'ям істотного моменту: інтуїтивного, споглядального аспекту пізнання, суттю якого є Богочитання. За недостачі особистого спілкування з Правдою людина приречена лише на часткове, аспектівне пізнання. Знання, здобуті раціонально-дискурсивним шляхом, у міру нагромадження все більше розпоршуються. Здобутки науки і техніки, вияви сили раціонального мислення, не будучи поєднані з одночасним духовним подвигом, дезінтегрують особу людини і стандартизують її. Тому й богословська освіта не може бути простим нагромадженням знань, а мудрістю, скеруванням їх на правду і добро.

Привернемо увагу до II Ватиканського, або ж XXI Вселенського собору Католицької церкви, відкритого за ініціативи папи Івана XXIII у 1962 р. Він тривав до 1965 р. (за цей час було обрано нового папу, Собор закrywся вже за папи Павла VI). На Соборі було ухвалено низку важливих документів, що стосуються церковного життя – 4 конституції, 9 декретів і 3 декларації. Зазначимо, що в роздумах Священного Вселенського Собору Католицької Церкви важливе місце займає питання про вагомість виховання в житті людини та зростання його впливу на сучасний суспільний прогрес. І справді, виховання молоді, а також постійне навчання дорослих у наш час стає дедалі як легшим, так і необхіднішим. Бо люди, повніше усвідомлюють свою гідність і свої обов'язки, бажають брати активну участь у суспільному житті, особливо економічному й політичному, а дивовижний прогрес техніки та наукових досліджень і нові засоби суспільної комунікації дають можливість людям, які мають щораз більше вільного від праці часу, легше долучатися до інтелектуальних, духовних та культурних надбань, взаємно вдосконалюватися завдяки тіснішим суспільним та міжнародним зв'язкам. II

Ватиканський собор проголошує деякі основні засади християнського виховання, зокрема шкільного, а саме: «Оскільки батьки дали життя своїм дітям, вони мають вагомий обов'язок їх виховувати, тож слід їх визнати першими й головними вихователями. Отже, на батьках лежить завдання – створити в сім'ї таку атмосферу, оживлену любов'ю й пошаною до Бога і людей, яка сприяла б повноцінному особистому й суспільному вихованню дітей. Тому сім'я є першою школою суспільних чеснот, яких потребує кожна спільнота» (Декларація, 1995).

Серед усіх засобів виховання особливе значення має школа, яка в силу своєї місії не тільки дбає про розвиток інтелектуальних здібностей, а й формує здатність виносити правильні судження, вводить у царину культури, успадковану від минулих поколінь, плекає чуття цінностей, готує до професійного життя. Присутність Церкви у шкільній сфері виявляється передусім через католицьку школу. Вона не менше, ніж інші школи, має на меті культурне й гуманне виховання молоді. Її особливе завдання є створити у шкільній спільноті атмосферу, оживлену духом свободи й любові, допомагати підліткам, щоб вони розвивали власну особистість. Отже, католицька школа у наших обставинах зберігає свою вагомість, оскільки має бути великою підмогою для здійснення місії Народу Божого і прислужитися діалогові між Церквою та людським суспільством для їхнього взаємного блага. При заснуванні католицьких шкіл і керуванні ними треба враховувати також потреби сучасного світу. Тому, сприяючи розвиткові початкових і середніх шкіл, які закладають основи виховання, треба високо цінувати й ті школи, які в умовах сьогодення є особливо потрібними, а саме професійні і технічні школи, інститути для освіти дорослих, для плекання соціальної допомоги, зокрема для тих людей, які через природні вади потребують особливої опіки, а також школи, де вчителі отримували б підготовку до релігійного навчання та інших форм виховання.

Церква також пильно дбає про заклади вищої освіти, особливо університети та факультети. Передусім у тих ЗВО, які залежать від неї, вона прагне, щоб кожна дисципліну вивчали відповідно до її засад, методів і свободи наукових досліджень, щоб можна було досягати глибшого розуміння цих дисциплін. Католицька Церква наполегливо рекомендує розвивати католицькі університети й факультети, доцільно розміщені в різних частинах світу, щоб вони відзначалися не кількістю студентів, а науковим рівнем. Доступ до навчання в них нехай буде легким для тієї молоді, що подає великі надії, навіть якщо вони не мають значних матеріальних статків.

Виховання та формування моральних якостей особистості на основі загальнолюдських цінностей, гармонізації особистості, її інтелектуальної та емоційної сфер постає важливим завданням сучасної освіти та релігії. Але слід не забувати про те, що моральне виховання є невід'ємною частиною педагогічного процесу, воно здійснюється в усіх сферах життєдіяльності людини, починаючи із її народження, та впливає на поведінку в усіх сферах життя. Така моральна самосвідомість здатна до набуття смислу життя, який далеко виходить за межі власного кінцевого буття (Бех, 1998, с. 10)

22 жовтня 2021 р. глава УГКЦ проголосив документ «Підготовка

кандидатів до священства в УГКЦ з урахуванням викликів та особливостей сучасної культури». Напрями, викладені в цьому документі, мають за основу базові джерела християнства та різні церковні документи, які подають норми та вимоги Церкви щодо виховання священників. У цьому документі окреслено напрями підготовки кандидатів до священства в УГКЦ згідно з чотирма найважливішими вимірами священничого виховання: загальнолюдським, духовним, інтелектуальним і душпастирським. Невід'ємною рисою священничої виховної програми є інтеграція цих чотирьох вимірів.

Напрями для священничого виховання в УГКЦ були опрацьовані у відповідь на заклик до церковної віднови, який проголосив святої пам'яті папа Іван Павло II у своєму Апостольському листі «*Oriente lumen*» («Світло Сходу», 1995), заохочуючи католиків бути вірними святей і древній традиції Церков Сходу та зберігати її як органічну складову церковного спадкоємства. Ці напрями тепер осучаснюються у світлі рекомендацій пап Венедикта XVI та Франциска (Підготовка, 2021).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Молодь сьогодні – найважливіший інтелектуальний, культурний і професійний резерв українського суспільства, від якості життя і розвитку якого залежить доля України. Величезну роль у тому, чи зможе нинішнє молоде покоління взяти на себе відповідальність за долю країни, а, значить, зберегти українську державу як державну й соціокультурну цілісність, відіграє соціально-моральна позиція молоді – сукупність соціальних установок, морально-етичних принципів і ціннісних орієнтацій молодих людей. Соціально-моральна позиція, складаючись у свідомості індивіда в ході соціалізації та виховання, регулює поведінку людини, визначаючи її життєві стратегії – життєві цілі та засоби їх досягнення. Моральність і її принципи виступають як здатність людини діяти, думати і відчувати відповідно до своїх духовних зачатків; це способи і прийоми передачі зовні свого внутрішнього духовного світу. Якщо духовність – це те, чим і заради чого ми живемо і діємо, то моральність – це те, як ми живемо і діємо. Змістовність задає духовність, правила і способи дій – моральність (Горностай & Титаренко, 2006, с. 145).

Духовність, її засади пов'язані з сенсом, призначенням людини, її ціннісними орієнтирами, цілями. Це те, що вище матеріального, біологічного, тілесного, і є тією властивістю особистості, яка виражає здатність людини усвідомлювати своє «я» і місію свого існування, а також порівнювати їх з моральними законами життя і діяти відповідно до них. Духовні почуття надають людині присутність внутрішньої і зовнішньої свободи, особистої гідності, відповідальної суб'єктивної позиції. Духовність і моральність існують в нероздільному єднанні, що надає можливість формувати цілісну і гармонійну особистість. Таким чином, моральне виховання стає найбільш успішним з урахуванням національно-регіональних, соціокультурних особливостей для розвитку творчої активності молоді, а також включення її у соціально-значущі справи, що мають культурну та духовно-моральну цінність (Помиткін, 2005, с. 121).

Цінності разом із соціальними нормами складають основу засвоєння

людиною соціального досвіду, який є важливим аспектом соціалізації. Саме ціннісні орієнтації як найважливіші елементи структури особистості, що діють як на рівні свідомості, так і на рівні безсвідомих процесів, визначають змістовну сторону направленості, вибірковість поведінки, детермінують її мотивацію, впливають на стиль людського мислення і життя. Виступаючи як стійка система, вони включають, крім переконань, нахилів, і духовні засади, і моральні принципи. В процесі соціалізації вони стають обов'язковим фактором розвитку особистості, формування її світогляду.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо зосередження уваги на вивченні умов для зростання та вдосконалення особистості, що передбачають удосконалення морально-етичного виховання та формування духовних якостей молодого покоління, які постають одним з головних завдань освіти та релігії та базуються на загальнолюдських цінностях.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання : науковий посібник. Київ, Україна: ІЗМН.
- Бех, І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ-Чернівці, Україна: Букрек.
- Горностаї, П., Титаренко, Т. (2001). Психологія особистості : словник-довідник. Київ, Україна: Рута.
- Декларація про християнське виховання «Gravissimum educationis»: Документи II Ватиканського собору: Конституції, декрети, декларації. (2020). Львів, Україна: Свічадо.
- Декрет про священницький вишкіл «Optatam totius»: Документи II Ватиканського собору : Конституції, декрети, декларації (2020). Львів, Україна: Свічадо.
- Помиткін, Е. О. (2005). Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ, Україна: Наш час.
- Попович, В. (2014). Сучасна православна богословська освіта в Україні : проблеми модернізації і реформування. Релігія та соціум, 3-4 (15-16). URL: [http://www.sociology.chnu.edu.ua/res/sociology/Chasopys/vup3-4\(15-16\)/21.pdf](http://www.sociology.chnu.edu.ua/res/sociology/Chasopys/vup3-4(15-16)/21.pdf)
- Концепція богословської освіти в Україні. (2000). URL: [//theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/koncepcija-bogoslovskoj-oslavty](http://theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/koncepcija-bogoslovskoj-oslavty)
- Підготовка кандидатів до священства в Українській Греко-Католицькій Церкві з урахуванням викликів та особливостей сучасної культури (2021). URL: <https://synod.ugcc.ua/data/pidgotovka-kandydativ-do-svyashchenstva-v-ukrayniskiy-greko-katolytskyiy-tserkvi-z-urahuvannyam-vyklykiv-ta-osoblyvostey-suchasnoy-kultury-7190/>
- Токман, В.В. (2021). Релігійно-церковна динаміка в Україні: особливості 2021 року. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-11/religiina-dynamika_01112021.pdf

References (translated and transliterated)

- Bekh, I. D. (1998). Osobystisno zoriientovane vykhovannia [Education orientated on personality]: naukovyi posibnyk. Kyiv, Ukraina: IZMN [in Ukrainian].
- Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti [Personality on the way to spiritual values]: monohrafiia. Kyiv-Chernivtsi, Ukraina: Bukrek [in Ukrainian].
- Hornostai, P., Tytarenko, T. (2001). Psykhohohiia osobystosti [Psychology of personality]: slovnyk-dovidnyk. Kyiv, Ukraina: Ruta [in Ukrainian].
- Deklaratsiia pro khrystyianske vykhovannia «Gravissimum educationis»: Dokumenty II Vatykanskoho soboru: Konstytutsii, dekrety, deklaratsii (2020) [Declaration on Christian education «Gravissimum educationis»: Documents of the II Vatican Council: Constitutions, decrees, declarations Declaration about christian education]. Lviv, Ukraina: Svichado [in Ukrainian].
- Dekret pro sviashchenytskyi vyshkil «Optatam totius»: Dokumenty II Vatykanskoho soboru: Konstytutsii, dekrety, deklaratsii (2020) [Decree on priestly education «Optatam totius»: Documents of the II Vatican Council: Constitutions, decrees, declarations]. Lviv, Ukraina: Svichado [in Ukrainian].
- Pomytkin, E. O. (2005). Psykhohohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti [Psychology of spiritual development of personality]: monohrafiia. Kyiv, Ukraina: Nash chas [in Ukrainian].
- Popovych, V. (2014). Suchasna pravoslavna bohoslovska osvita v Ukraini: problemy modernizatsii i reformuvannia [Modern orthodox theological education in Ukraine: problems of modernization and reformation]. *Relihiia ta cotsium*, 3-4 (15-16). URL: [http://www.sociology.chnu.edu.ua/res/sociology/Chasopys/Vup3-4\(15-16\)/21.pdf](http://www.sociology.chnu.edu.ua/res/sociology/Chasopys/Vup3-4(15-16)/21.pdf) [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia bohoslovskoi osvity v Ukraini (2000) [Conception of theological education in Ukraine]. URL: [//theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/koncepcija-bogoslovskoji-osvity](http://theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/koncepcija-bogoslovskoji-osvity) [in Ukrainian].
- Pidhotovka kandydativ do sviashchenstva v Ukrainiskii Hreko-Katolytskii Tserkvi z urakhuvanniam vyklykiv ta osoblyvosti suchasnoi kultury (2021) [Preparation of candidates for the priesthood in Ukrainian Greek Catholic Church considering challenges and features of modern culture]. URL: <https://synod.ugcc.ua/data/pidgotovka-kandydativ-do-svyashchenstva-v-ukrayniskiy-greko-katolytskyiy-tserkvi-z-urakhuvannyam-vyklykiv-ta-osoblyvostey-suchasnoy-kultury-7190/> [in Ukrainian].
- Tokman, V.V. Relihiino-tserkovna dynamika v Ukraini: osoblyvosti 2021 roku (2021) [Religious and church dynamics in Ukraine: features of 2021]. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-11/religiina-dynamika_01112021.pdf [in Ukrainian].

РОЗДІЛ III

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

УДК 378.013

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.135-145](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.135-145)

Матулчик Юліус – доктор філософських наук, професор кафедри андрагогіки і педагогіки Університету імені Яна Амоса Коменського, м. Братислава, Словаччина

Matulchyk Julius – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy of the J.A. Comenius University, Bratislava, Slovakia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4077-2155>

E-mail: julius.matulcik@uniba.sk

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІКИ У СПАДЩИНІ АЛЕКСАНДРА КАППА

Анотація. Оглядова стаття присвячена аналізу першої концепції андрагогіки, яку розробив Александр Капп і візуалізував у праці «Вчення Платона про освіту як педагогіку особистості та як державну педагогіку або її практичну філософію» у 1833 р. З'ясовано, що автор концепції андрагогіки інтерпретує її зміст в дусі метафізичного ідеалізму ідеї Платона про навчання впродовж усього життя, водночас багато його поглядів відрізняються від сучасної теорії андрагогіки. Особлива увага у статті приділена аналізу змісту наукової праці загальним обсягом 474 сторінки, і містить дві основні частини: навчання про освіту для індивідів і державну педагогіку. Перша частина складається із трьох розділів: пропедевтика або освіта до народження; специфічна педагогіка; андрагогіка або освіта дорослих. Доведено, що за результатами аналізу цих розділів, в основу структурування своєї праці Александр Капп поклав онтогенетичний принцип розвитку людини. Педагогіку та андрагогіку автор розуміє як рівноправні сфери, що охоплюють навчання дітей і підлітків (педагогіка) та освіту дорослих (андрагогіка). Друга частина роботи присвячена вивченню і аналізу таких характеристик державної освіти як: державна освіта набуває негайної дії, державна освіта через суспільне життя, державна освіта через правила життя всіх класів, державна освіта через дію на державу як таку. У праці знайдено низку ідей, які можна розглядати як елементи теоретичного визначення освіти дорослих: самопізнання як перша вимога до людини, формування характеру людини через освіту, виховання чоловіків до професії і в професії, виховання чоловіка на роль батька сімейства. Встановлено, що А. Капп бачив андрагогічне поле діяльності саме в освіті чоловіків, а не в

освіті дорослих загалом. Він повністю виключає жінок із системи навчання. Основою саморозвитку дорослої людини О. Капп вважає самопізнання. Доведено, що андрагогіка О. Каппа має лише символічне історичне значення для сучасної андрагогіки, проте її позитивні ідеї варто використати для модернізації освіти дорослих у різних країнах світу.

Ключові слова: андрагогіка; виховання; дорослий; освіта дорослих; Александр Капп.

Matulchyk Julius

THE ISSUES OF ANDROGOGY DEVELOPMENT IN THE HERITAGE OF ALEXANDER KAPP

Abstract. *The article is devoted to theoretical analysis of the first andragogy concept developed by Alexander Kapp in the publication «Plato's teachings on education as pedagogy of the individual and as a state pedagogy or its practical philosophy» in 1833. It is considered that the author of the andragogy concept interpreted its meaning in the spirit of metaphysical idealism of Plato's idea of lifelong learning while many of his views differ from modern andragogy theories. The article pays special attention to the analysis of the content of scientific work which has a total volume of 474 pages and contains two main parts: teaching about education for individuals and state pedagogy. The first part consists of three sections: propaedeutics or education before birth; specific pedagogy; andragogy or adult education. According to the results of the analysis of these sections, it was proved that the structure of Alexander Kapp's work based on the ontogenetic principle of human development. The author understands pedagogy and andragogy as equal areas, covering the education of children and adolescents (pedagogy) and adult education (andragogy). The second part of the work is devoted to the study and analysis of such characteristics of the state education as: the state education acts immediately, the state education through public life, the state education through the rules of life for all classes, the state education through its action on the state as a whole. There are a number of ideas in the paper that can already be considered as elements of the theoretical definition of adult education: self-knowledge as the first requirement to a person, the formation of human character through education, educating the male for the profession and in the profession, educating a male for his role as a father. It is established in the article that A. Kapp saw the andragogical field of the activity just in the education of the male, and not in the adult education in general. He completely excluded women from the education system. A. Kapp considered self-knowledge to be the basis of adult self-development. It has been proved that A. Kapp's andragogy has only a symbolic historical significance for the modern andragogy, but its positive ideas should be used for modernization of adult education in different countries of the world.*

Key words: andragogy; education; adult; adult education; Alexander Kapp.

Постановка проблеми, її актуальність. На початку ХХІ століття особливої ролі набуває навчання дорослих, що зумовлено глобалізаційними процесами у суспільстві, динамікою науково-технічної сфери, змінами у змісті праці та характері суспільної взаємодії різних категорій населення, збільшенням і змінами вимог суспільства до професіоналізму працівників. Підвищується соціальна роль андрагогіки, яка зумовлюється прагненням дорослих до професійної самореалізації та самовдосконалення.

Посилення значущості освіти дорослих в європейських країнах активізували пошук та розробку науково-методологічних підходів, концепцій, теорій і практики навчання дорослих. Поступово приходять усвідомлення доцільності розгляду історичного досвіду з метою виокремлення тенденцій розвитку сучасної андрагогіки. Тому вивчення історичного досвіду в межах обраної проблеми зумовлено використанням вагомих історико-педагогічних досягнень у галузі андрагогіки, які рекомендують європейські освітні інституції.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Провідні положення щодо розвитку освіти дорослих викладено в законодавчо-нормативній міжнародній документації: Рекомендації ЮНЕСКО щодо розвитку освіти впродовж життя (1976; 2015), Меморандум з освіти впродовж життя (2000), Міжнародна рада з освіти дорослих (2015), Європейська Асоціація освіти дорослих (2016) тощо.

Проблематика андрагогіки як науки є предметом зацікавлення як зарубіжних (Т. Александер, П. Альхайт, Ф. Пеггелер, Дж. Хеншке, П. Шукла та ін.), так й українських (Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Аніщенко, О. Волярська, О. Огієнко, С. Прийма та ін.) науковців. Напрацювання зазначених вище й багатьох інших дослідників є підґрунтям дослідження виникнення і розвитку андрагогіки як науки. Одним із предметів аналізу дослідників став спектр теоретичних і практичних тлумачень поняття «андрагогіка». Як зазначає О. Огієнко, «вперше використав термін «андрагогіка» в 1833 році німецький вчитель Олександра Капп для описання освітньої теорії Платона, проте термін не був підтриманий відомим німецьким філософом та педагогом Й. Ф. Гербартом, і був забутий» (Огієнко, 2010, с. 74).

Суперечливу думку з приводу появи терміну «андрагогіка» висловлює Дж. Хеншке (Henschke, 2010), який пише, що в 1920 р. завдяки науковим розвідкам німецького соціолога Юджина Розенштока відбувається відродження і впровадження в освітню галузь поняття «андрагогіка». Цікавим є той факт, що Ф. Пеггелер у своєму дослідженні (Pöggeler, 1965) зазначав, що в ХІХ ст. жінки були практично повністю виключені зі сфери освіти, навчання у дорослому віці проводилось тільки для чоловіків, тому андрагогіку слід вважати як навчання чоловіків.

Проте, спостерігається недостатність досліджень з вивчення історико-педагогічної спадщини засновників концепцій і теорій навчання дорослих, що зумовило актуальність розгляду цієї проблеми у статті.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі першої концепції андрагогіки, яку розробив Олександр Капп у ХІХ ст. Методи дослідження:

загальнонаукові – діалектичний та системний аналіз, синтез, узагальнення й систематизація отриманих даних; історико-біографічний аналіз літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, історичні концепції є підґрунтям, що унаочнюють перспективність бачення розвитку тієї чи іншої освітньої галузі. Проаналізуємо першу концепцію андрагогіки, яку створив Александр Капп у 1833 р., для розуміння подальшого розвитку андрагогіки. Звернемося до біографії А. Каппа. Александр Капп, учитель німецької середньої школи, народився в Зості (Німеччина). В історичних документах селища Людвігштадт (Оберфранкен) і Зост згадують як місця народження педагога. У документі з Державного архіву кантону Цюрих від 16 січня 2008 р., підписаному доктором. Б. Штадлером, зазначено, що А. Капп народився 28 січня 1800 р. у Зосте, і ця дата народження дослідникам спадщини здається найбільш вірогідною (Loeng, 2010).

Після навчання в Ерлангені А. Капп здобув ступінь доктора філософії, представивши дисертацію в 1821 р. У тому ж році почав працювати асистентом в Хаммі. У 1832 р. розпочалася його педагогічна діяльність у Мінденській гімназії, – спочатку на посаді вчителя, а потім – заступника директора. З 1832 р. він працював на тій самій посаді в Археологічному музеї в Зосте, де викладав німецьку мову як основний предмет. У 1854 р. А. Капп залишив гімназію і попрямував до Цюриха, де, з-поміж інших напрямів діяльності, у 1861 р. заснував навчальний заклад для дівчат. Александр Капп помер у 1869 р. Похований у Цюриху.

Проаналізуємо вчення Платона про виховання як педагогіку особистості та як державну педагогіку або її практичну філософію в науковій спадщині А. Каппа. Більшість авторів, які характеризують Александра Каппа як першого автора, який використав термін «андрагогіка», згадують лише першу частину назви його праці – вчення Платона про освіту (Henschke, 2010). Її повне формулювання в оригіналі – «Платонове виховне вчення як педагогіка для індивідів і як державна педагогіка, або практична філософія», перекладене вченням Платона про освіту як педагогіку для індивідів і як державну педагогіку або її практичну філософію.

Внесок Александра Каппа полягає не тільки в тому, що він ввів у науковий обіг поняття андрагогіки. З'ясовано, що хоча він не створив комплексної теорії освіти дорослих, проте наголошував на тому, що ми можемо охарактеризувати процес навчання дорослого населення як ресурс для створення сучасної концепції наукової дисципліни андрагогіки. Наголосимо, що багато його поглядів відрізняються від сучасної теорії андрагогіки.

С. Лоенг у праці «Andragogy. A historical and Professional review» (Loeng, 2010) виокремив розділ «Александр Капп – перший відомий користувач андрагогічної концепції», в якому здійснив історично-професійний огляд становлення андрагогіки. Науковець більш конкретно обґрунтував і пояснив погляди Александра Каппа на андрагогіку – власне, на освіту дорослих, та її важливість для суспільства, детально проаналізував творчість А. Каппа, вказав на реакцію його сучасників, спробував відповісти на питання, чому поняття андрагогіки не утвердилося і було ледь не

втрачено.

Фактично, вся публікаційна діяльність Александра Каппа була забута, і наразі вона представлена лише у контексті андрагогіки. Водночас його наукова праця «Вчення Платона про освіту як педагогіку для особистості та як державну педагогіку чи її практичну філософію» (Kapp, 1833), за текстом, змістом, висвітлює питання виховання від періоду до народження дитини до повноліття, а також привертає велику увагу до «державної педагогіки». Ця робота має загальний обсяг 474 сторінки. Вона складається з двох основних частин: «Навчання про освіту для індивідів» (*Die Erziehungslehre für die Einzelnen*), «Державна педагогіка» (*Staatspädagogik*).

Перша частина – «Навчання про освіту для індивідів» поділена ще на три розділи: 1) пропедевтика або освіта до народження (*Die Propädeutik oder Erziehung vor der Geburt*); 2) специфічна педагогіка (*Die peculiäre Pädagogik*); 3) андрагогіка або освіта дорослих (*Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter*). За результатами аналізу цих розділів можна констатувати, що в основу структурування цієї частини своєї праці А. Капп поклав онтогенетичний принцип розвитку людини. Педагогіку та андрагогіку він розуміє як рівноправні сфери, що охоплюють навчання дітей і підлітків (педагогіка) та освіту дорослих (андрагогіка). Варто звернути увагу на різну термінологію, що використовується для позначення освіти дітей: *Erziehung* – освіта та освіта дорослих; *Bildung* – освіта. С. Лоенг (2010) також наголошує на цьому, коли стверджує, що термін *Erziehung* означає освіту, особливо в дитинстві, тобто йдеться про педагогіку, а термін *Bildung* більше відноситься до освіти дорослих, з акцентом на людський розвиток. Суть концепції А. Каппа – підготовка дорослої людини (чоловіка) до професії, і виховання, підготовка чоловіка до виконання ролі батька.

Друга частина – «Державна педагогіка», містить, окрім вступних зауважень автора про значення і сутність державної освіти, 4 розділи: 1) державна освіта набуває негайної дії (*Staatserziehung in unmittelbarer Wirksamkeit*); 2) державна освіта через суспільне життя (*Staatserziehung durch gesellige Lebensverhältnisse*); 3) державна освіта через правила життя всіх класів (*Staatserziehung durch Anordnungen für das Leben ganzer Stände*); 4) державна освіта через дію на державу як таку (*Staatserziehung durch Einwirkungen auf den Staat als solchen*).

Проаналізуємо андрагогіку як освіту дорослих у творчій спадщині А. Каппа (1833; 1837). Практично всі автори, які вивчали праці Александра, стверджують, що саме він першим вжив термін андрагогіка. Вони також стверджують, що незрозуміло, як він прийшов до цього визначення для освіти дорослих, і невідомо, чи був він засновником (Pöggeler, 1965; Loeng, 2010). Дослідники також стверджують, що А. Капп не розвивав андрагогіку як теорію освіти дорослих, а також ставлять питання про те, якою мірою А. Капп інтерпретував свої власні або ідеї Платона.

Багато ідей А. Каппа, як ми будемо інтерпретувати у подальшому, можна знайти і в сучасних андрагогічних концепціях, представлених відомими андрагогами. З іншого боку, кількість представлених ідей яскраво

відображає погляди та часи, в які жив А. Капп (наприклад, роль жінки в суспільстві, в освіті, в андрагогії). Проте, якщо уважніше поглянути на публікацію А. Каппа, її третій розділ (рис. 1), то знайдемо в ній низку ідей, які вже можна розглядати як елементи теоретичного визначення освіти дорослих. Наприклад, про вимогу самопізнання дорослого (Капп, 1833). Ми можемо порівняти це з характеристиками дорослого учня у М. Ноулза, наприклад, Я-концепція. Водночас важливо підкреслити роль подальшої освіти, орієнтації андрагогіки на професійну освіту дорослих, виховання батьківства тощо. Зазначена наукова праця А. Каппа є не лише інтерпретацією вчення Платона про освіту, а й інтерпретацією авторських поглядів на концепцію навчання впродовж життя, виховання особистості та ролі держави в освіті.

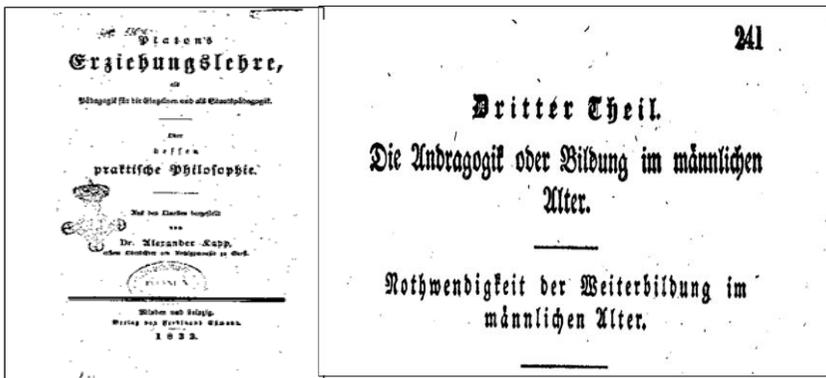


Рис. 1. Титульна сторінка і заголовок третього розділу праці А. Каппа «Вчення Платона про освіту як педагогіку особистості та як державну педагогіку або її практичну філософію»

Третій розділ праці Олександра Каппа «Платонове вчення про освіту як педагогіку для індивідів і як державну педагогіку або її практичну філософію» названо в дусі філософії Платона «Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter». Обсяг розділу склав 69 сторінок (1833, р. 241–310).

У вступі до розділу А. Капп пише про необхідність освіти дорослих (Капп, 1833, с. 241). Він був одним із перших дослідників, які вказували на необхідність подальшої освіти дорослих, щоб їхні знання не застарівали. А. Капп також вважав освіту та навчання дуже важливими для людини у зрілому віці. За його словами, освіту не можна недооцінювати, адже успішними людьми стануть лише ті, хто має найкраще виховання. А. Капп також наголошував на необхідності пошуку хорошого вихователя для дорослих, оскільки дорослі також мають свої освітні потреби.

Розділ складається з чотирьох частин – підрозділів:

1. Самопізнання як перша вимога до людини (Selbsterkenntniß die erste Forderung an den Mann).

2. Формування характеру людини (Charakterbildung des Mannes).
3. Виховання чоловіків до професії і в професії (Освіта Mannes zum u im Berufe).
4. Виховання чоловіка на роль батька сімейства (Bildung des Mannes zum Familienvater).

Цікавим є те, що у тексті всього розділу (частини роботи), а також у назвах його підрозділів А. Капп використовує термін «освіта людини» (Bildung des Mannes). Хоча зараз ми так трактуємо андрагогіку. За назвами розділів, з точки зору освіти дорослих, слід сказати, що А. Капп бачив андрагогічне поле діяльності саме в освіті чоловіків (Loeng, 2017), а не в освіті дорослих загалом. Він практично повністю виключав жінок з цієї сфери (Pöggeler, 1965).

Як стверджує А. Капп, здатність жінки до виховання розвивається майже самостійно як жіноча природа, а тому роль андрагогіки полягає в тому, щоб зосередитися на вихованні чоловіка. А. Капп не дуже позитивно описує жінок з точки зору андрагогіки. У розділі «Виховання чоловіка на роль батька сім'ї» він характеризує жінок як упертих, стверджуючи, що їхня природна схильність до чесноти не розвинена, як у чоловіків (Kapp, 1833, с. 305). Думки А. Каппа щодо освіти чоловіків і жінок відповідають тому часу, в якому він жив. Водночас, незважаючи на вищесказане, ми зараз у більшості випадків можемо інтерпретувати оригінальну термінологію А. Каппа щодо освіти чоловіків у більш широкому контексті, аніж освіта дорослих.

Саморозвиток дорослої людини. Історично погляди А. Каппа на освіту відповідали часу, в якому він жив. Наголосимо, що у своїй публікації він виклав ідею навчання впродовж усього життя, як своєрідну концепцію науки про освіту (пропедевтика, специфічна педагогіка, андрагогіка). Дуже ймовірно, що на нього вплинув педагогічний досвід Я. А. Коменського і Й. Х. Песталоцці. А. Каппа був відправлений пруським урядом до Інституту Песталоцці в Івердоні, але неясно, чи це був навчальний візит, чи подальше навчання (Loeng, 2010, с. 31). У будь-якому випадку можна припустити, що перебування А. Каппа в Івердоні суттєво вплинуло на його погляди. Слід також враховувати той факт, що брат Александра Каппа, Фрідріх Крістіан Георг, здобув освіту в одній зі шкіл Інституту Песталоцці.

А. Капп, як і Й. Х. Песталоцці, в душі гуманістичних ідеалів, розумів освіту не як управління, лідерство (Führung, Leitung), а як процес саморозвитку, в якому людина могла б розвивати свій характер і здатність до самопізнання. Ці уявлення дуже близькі до сучасного розуміння саморозвитку, самовизначення, самовиховання дорослої людини.

Основою саморозвитку А. Капп вважав самопізнання. Він вважав самопізнання першою вимогою до дорослої людини (Kapp, 1833, с. 242). За його словами, відрізнити добро від зла може лише той, хто знає себе. Таким чином, він відповідає на висловлювання Сократа «пізнай себе», яке також перейняв Платон. Значну увагу автор приділяв питанням формування характеру дорослих.

Відповідно до античних ідеалів, а також ідей гуманізму, він вказував на необхідність розвитку всіх людських якостей і здібностей через освіту. У розвитку всієї особистості людини він вважає дуже важливою складовою

формування характеру як формування зсередини людини. Завданнями для А. Каппа було також вивчення ідей Просвітництва, які підкреслювали раціоналізм і необхідність практичного і професійного використання знань. У душі класично-ідеалістичної епохи А. Капп ототожнював ідеал як вдосконалення людської природи. Ці погляди знайшли відображення і в його розумінні андрагогіки.

Найвищою метою А. Капп вважав формування характеру, що підкреслює внутрішні якості людини, але вказує також, у душі ідей гуманізму та відповідно до філософії Платона, на необхідність постійного вдосконалення тіла й душі. Це відповідає його концепції освіти дорослих, орієнтованої на загальний розвиток людини. Як і Платон, А. Капп не вважав чуттєве сприйняття важливим. На його думку, розум і знання зумовлюють істинні знання.

Навчання дорослих за професією та поза професією. У підрозділі «Освіта людини для професій і занять» (Капп, 1833, с. 249–298), в п'яти частинах, А. Каппом охарактеризовано обрані раніше людиною професії як освіту, та відповідно, обґрунтовано необхідність подальшої освіти за цими професіями. У підрозділі автором проаналізовано, за сучасною термінологією, компетенції людини, яка працює. Йшлося про професії, в яких у центрі уваги – людина (професії лікаря, атлета, воїна, вихователя, державного діяча, законодавця і правителя). Фокусування на зазначених професіях відображає гуманістичний підхід А. Каппа до розуміння освіти, надаючи пріоритет формуванню характеру перед розвитком професійних навичок, підкреслюючи важливість загальної освіти для виховання людини, і, зокрема, дорослої людини. Зазначимо, що такий підхід відповідає поглядам Платона. П'яти частинам підрозділу передують вступна примітка про необхідність професії та її види.

Перша частина підрозділу має назву «Освіта лікаря та спортсмена» (*Bildung des Arztes und Gymnastikers*). На переконання А. Каппа, лікар і спортсмен найкраще піклуються про організм. Хоча формування характеру людини він вважав найважливішим, але також надає великого значення вихованню дорослого у фізичному сенсі. Передбачається, що дорослі люди особливо сприйнятливі до захворювань і вразливі до них. Тому вони повинні піклуватися про своє здоров'я за допомогою профілактики та фізичних вправ. Під час роботи в Археологічному музеї в Зоесте, де він викладав німецьку мову, А. Капп також присвятив себе фізкультурі (гімнастиці). У своїй доповіді про стан здоров'я учнів він констатував незадовільний стан учнів у гімназії та недооцінку ідеї «здорової душі в здоровому тілі» (Loeng, 2010, с. 21). Він також використав для дорослих знання про важливість фізичного виховання, отримані під час його роботи в гімназії в Зоесте.

У другій частині «Виховання воїнів» (*Bildung des Kriegers*) А. Капп розглядав загальні вимоги до виховання воїнів у стосунках між ними, а також їх ставленні до ворога. Автор наголошував на значенні фізичного виховання (гімнастики) у професії воїна як засобу підтримки здоров'я організму.

У третій частині, виховання вчителів (вихователів) (*Bildung des Lehrers un Erziehers*), А. Капп звертав увагу на важливість вибору

правильного вихователя, подібно до вибору лікаря, адже той, хто навчає свою душу, повинен мати їхню довіру. Вихователь повинен уміти цінувати красу душі як щось, що перевершує фізичне. Особливу увагу А. Капп приділяв таким рисам людини, як правдивість, чесність. У навчанні він наголошував на гармонії між сказаним і реальністю.

У четвертій частині «Освіта ректора / Державного діяча» (*Bildung des Staatsredners / Staatsmannes /*) А. Капп зосереджувався на розвитку ректорів і державних діячів у галузі мистецтва та літератури з теоретичної точки зору, а потім із практики їх правового виконання.

У п'ятій частині «Освіта законодавців і суверенів» (*Bildung des Gesetzgebers und Herrschers*) А. Капп характеризував управління та законодавство як найвищу професію і вимагав для неї найвищої, якісної підготовки. Державу і законодавство він вважав найдосконалішим засобом удосконалення всього народу, а тому всі державні документи та закони повинні розробляти законодавці та правителі.

Навчання дорослих для батьківства. Значущим підрозділом третього розділу А. Каппа про андрагогіку є підрозділ під назвою «Виховання людини для ролі батька сім'ї» (*Bildung des Mannes zum Familienvater*). Про те, що цій освіті в контексті освіти дорослих надавалося велике значення, свідчить і її відносно великий обсяг (10 сторінок). Хоча, як і в усій андрагогії, А. Капп зосереджувався на чоловіках, багато його поглядів все ще можуть бути джерелом натхнення для нинішньої освіти батьків. О. Капп вважав батьківську освіту важливою не лише для молоді, а й для людей похилого віку. Підрозділ починався з вказівки на важливість кохання, яке істотно впливає на життя людини. Любов означає прагнення до добра і щастя кохання, кожен хоче бути частиною щастя кохання. Любов – це користь для краси, як для тіла, так і для душі. Єдиною метою шлюбу є народження та виховання дітей. Чоловікові важливо знати свою дружину і рідних, щоб уникнути розчарувань. Важливо також створити умови для того, щоб молодь зустрічалася та пізнавала один одного.

Внесок Александра Каппа в сучасну андрагогіку. Про користь і важливість ідей А. Каппа для андрагогіки писали та обговорювали з моменту його публікації до сьогодні. Крім основної інформації про те, що він був першим автором, який використав термін «андрагогіка», найчастіше згадуються критичні погляди та повна відмова від андрагогіки Йоганна Фрідріха Гербарта, згідно з якими об'єктом виховання можуть бути лише діти. Дослідник піддав різкій критиці не лише андрагогіку, а й усе видання. Він мав заперечення щодо інтерпретації А. Каппом освіти Платона упродовж усього життя.

За Й. Ф. Гербартом, освітня теорія Платона робила акцент на державній педагогіці, тоді як А. Капп надавав перевагу вихованню особистості, становленню людини від періоду зачаття до народження. Педагогіку (специфічну) і андрагогіку (виховання в дорослому віці) він розумів як дві окремі теорії, орієнтовані на виховання особистості – дітей і дорослих (чоловіків). Проте слід також зазначити, що А. Капп не відкидав державну педагогіку. У передмові (*Vorrede*) свого видання він звертає увагу на зв'язок

виховання особистості та державної педагогіки.

Оцінюючи внесок Александра Каппа у становлення андрагогіки від її виникнення до сьогодення, та його значення, необхідно враховувати декілька аспектів. З історичної точки зору це було визначення часу, в якому жив і працював А. Капп. Він намагався інтерпретувати концепції виховання (педагогіки) важливих античних філософів Платона та Аристотеля в контексті умов свого часу, в яких традиційна педагогічна теорія, представлена переважно Й. Ф. Гербартом, різко відкидала виховну теорію як педагогічний еквівалент. Сам Александр Капп не використовував термін «андрагогіка» у своїх пізніших працях, хоча через чотири роки після введення поняття андрагогіки, у 1837 р., він написав, подібно до Платона, працю про державну педагогіку Аристотеля як вчення про виховання держави та особистість (Kapp, 1837).

Можна констатувати, що ця перша спроба створити концепцію андрагогіки стала важливим джерелом натхнення для появи сучасної андрагогічної теорії освіти дорослих, представленої, зокрема, її засновниками Генріхом Ганзельманом і Францом Пеггелером. Цікавим, на наш погляд, є й те, що деякі ідеї Александра Каппа, які не фігурували у концепціях вищезазначених авторів, сьогодні набувають особливої актуальності. Наприклад, ідея про розвиток особистості людини не лише через навчання, виховання під керівництвом педагогів, а й через внутрішню потребу у самовдосконаленні з позиції саморозвитку (усвідомленої мотивації до навчання впродовж життя).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати здійсненого дослідження уможливають висновок про те, що андрагогіка Александра Каппа має символічне історичне значення для сучасної андрагогіки, яка все ще розуміється як дуже молода наукова дисципліна, що розвивається, й «претендує» на «рівність статусу» з педагогікою в освітніх науках. Як свідчать наукові дискурси, у педагогічній теорії та практиці актуалізувалася нагальність розробки оновленої стратегії розвитку європейських держав із урахуванням освіти дорослого населення як важливої складової освіти впродовж життя. У цьому контексті результати вивчення історико-педагогічних ідей освіти і навчання дорослих, а також дослідження наукової спадщини представників андрагогічної концепції європейських країн, можуть слугувати підґрунтям модернізації освіти дорослих у різних країнах світу.

У *перспективі* вбачаємо доцільним проаналізувати відмінності сучасних андрагогічних концепцій у контексті їх професіоналізації, а також розглянути становлення андрагогіки з різних позицій – як сфери соціальної практики та як навчальної дисципліни у закладах освіти різних типів.

Список використаних джерел

Огієнко, О. І. (2010). До питання розвитку андрагогіки у країнах Європи та США. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Теорча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 13, 74–77.

- Henschke, J. A. (2010). Beginnings of the History and Philosophy of Andragogy, 1833-2000. In Wang Victor, C.X. (ed.) *Integrating Adult Learning and Technologies for Effective Education: Strategic Approaches*. Hershey, PA, Information Science References, 11-30.
- Kapp, A. (1837). *Aristoteles' Staatspädagogik als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen*. Hamm: Schulzische Buchhandlung, 312 s.
- Kapp, A. (1833). *Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik oder dessen praktische Philosophie*. Verlag von Ferdinand Essmann: Minden und Leipzig, 474 s.
- Loeng, S. (2010). *Andragogy. A historical and Professional review*. Laeringsforlaget DA : Stjordal, 150 s.
- Loeng, S. (2017). Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (2), 1-15. DOI: 10.1080/02601370.2017.1363826. URL: https://www.researchgate.net/publication/319017490_Alexander_Kapp_-_the_first_known_user_of_the_andragogy_concept
- Pöggeler, F. (1965). *Alexander Kapps Versuch über die «Andragogik Platons»*. In *Pädagogische Rundschau*, 699–708.

References (translated and transliterated)

- Ohienko, O. I. (2010). Do pytannia rozvytku andrahohiky u krainakh Yevropy ta SShA [On the development of andragogy in Europe and the United States]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 16: Tvorchyia osobystysty uchytelia: problemy teorii i praktyky*, 17, 74–77 [in Ukrainian].
- Henschke, J. A. (2010). *Beginnings of the History and Philosophy of Andragogy, 1833–2000*. In Wang Victor, C.X. (ed.) *Integrating Adult Learning and Technologies for Effective Education: Strategic Approaches*. Hershey, PA, Information Science References. S. 11–30 [in English].
- Kapp, A. (1837). *Aristoteles' Staatspädagogik als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen*. Hamm: Schulzische Buchhandlung, 312 s. [in German].
- Kapp, A. (1833). *Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik oder dessen praktische Philosophie*. Verlag von Ferdinand Essmann: Minden und Leipzig, 474 s. [in German].
- Loeng, S. (2010). *Andragogy. A historical and Professional review*. Laeringsforlaget DA : Stjordal, 150 s. [in English].
- Loeng, S. (2017). Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (2), 1-15. DOI: 10.1080/02601370.2017.1363826 URL: https://www.researchgate.net/publication/319017490_Alexander_Kapp_-_the_first_known_user_of_the_andragogy_concept [in English].
- Pöggeler, F. (1965). *Alexander Kapps Versuch über die «Andragogik Platons»*. In *Pädagogische Rundschau*. S. 699–708 [in German].

УДК 374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.146-155](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.146-155)

Жижко Олена Анатоліївна –
доктор педагогічних наук,
професор відділу гуманітарних
наук Автономного
університету Сакатекаса,
Мексика

Zhizhko Olena – Doctor of
Sciences in Pedagogy, Full
Professor of the Humanities
Department, Autonomous
University of Zacatecas, México

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9680-8247>
E-mail: eanatoli@yahoo.com

Роблес-Сото Сауль –
кандидат економічних наук,
старший викладач відділу
економіки Автономного
університету Сакатекаса,
Мексика

Robles-Soto Saúl – Candidate of
Economic Sciences, Professor of
the Academic Unit of Economics,
Autonomous University of
Zacatecas, Mexico

E-mail: saul.robles@ymail.com

Хіменес-Діас Рігоберто –
кандидат економічних наук,
старший викладач відділу
економіки Автономного
університету Сакатекаса,
Мексика

Jiménez-Díaz Rigoberto –
Candidate of Economic Sciences,
Professor of the Academic Unit of
Economics, Autonomous University
of Zacatecas, Mexico

E-mail: rigojimdi@gmail.com

КУРИКУЛУМ ПРОГРАМ З НЕФОРМАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПРЕДСТАВНИКІВ ІНДІАНСЬКИХ ГРУП МЕКСИКИ

Анотація. У статті представлені результати науково-педагогічного дослідження, метою якого було розглянути зміст курикулярних пропозицій програм з неформальної професійної освіти представників індіанських етнічних груп Мексики на прикладі проектів «Двомовні інтегровані індіанці» та «Двомовні індіанці із знаннями іспанської мови як другої» державної моделі освіти для життя і праці. На базі проведеного аналізу розбудови курикулуму програм з неформальної професійної освіти індіанців у Мексиці автори з'ясували, що освіта індіанців є пріоритетним напрямом діяльності Міністерства народної освіти Мексики. Секторіальна програма освіти 2020-2024 рр. (Programa Sectorial de Educación 2020-2024) наголошує, що в усіх місцевостях країни, де проживають представники різних етнічних груп, курикулум програм базової освіти має бути адаптований до потреб цієї категорії населення; навчання має проводитися як іспанською (національною) мовою, так і

тими індіанськими мовами, якими володіють учні. Здійснений науково-педагогічний аналіз дозволив виділити такі ознаки програм з неформальної професійної освіти індіанців у Мексиці: гнучкість; різноманітність; інноваційність; інклюзивний характер; організація за модульною системою; об'єднання навчальних програм початкової та неповної середньої освіти; визнання попередніх знань, умінь, навичок дорослого учня; високий рівень технологічного забезпечення; використання актуального дидактичного матеріалу; розробка навчальних посібників не тільки іспанською мовою, й 63 мовами індіанських етнічних груп; включення до курикулуму спеціальних курсів з традиційних індіанських ремесел. Автори вважають, що особливий інтерес становлять інноваційність та інклюзивність програм неформальної професійної освіти індіанців у Мексиці. Їх інновація полягає у тому, що вони розроблені таким чином, щоб слухачі мали можливість обрати курси, необхідні для їх трудової діяльності, а також акредитувати деякі предмети у різних навчальних закладах. Вони широко використовують технологічні засоби навчання за допомогою «громадських площ» і «місць збору». Їх інклюзивність виражається у запровадженні у загальний курс альтернативних предметів, які мотивують до навчання різні категорії індіанського населення; а також у розробці спеціальних курсів для жінок-домогосподарок, селян-аграріїв, ремісників, тощо.

Ключові слова: система освіти дорослих Мексики; освіта представників індіанських етнічних груп; курикулум програм з неформальної професійної освіти; проекти «Двомовні інтегровані індіанці» та «Двомовні індіанці із знаннями іспанської мови як другої» державної моделі освіти для життя і праці.

**Zhizhko Olena,
Robles-Soto Saúl,
Jiménez-Díaz Rigoberto**

CURRICULUM OF NON-FORMAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS FOR REPRESENTATIVES OF INDIAN GROUPS IN MEXICO

Abstract. The article presents the results of scientific-pedagogical research aimed at examining the content of curricular proposals for non-formal professional education programs for representatives of Indian ethnic groups in Mexico on the example of projects «Bilingual Integrated Indians» and «Bilingual Indians with Spanish as a Second Language» based on the state model of education for life and labor. According to the analysis of the development of the curriculum of programs for non-formal professional education of Indians in Mexico, the authors found that the education of Indians is a priority of the Ministry of Education of Mexico. The Sectorial Educational Program 2020-2024 (Programa Sectorial de Educación 2020-2024) emphasizes that in all parts of the country where people of different ethnic groups live, the curriculum of basic education programs must be adapted to the needs of this category of the population;

instruction must be in both Spanish (national) and Native American languages spoken by students. The scientific-pedagogical analysis allowed authors to identify the following features of programs for non-formal professional education of Indians in Mexico: flexibility; variety; innovation; inclusive nature; organization according to the modular system; combining curricula for primary and lower secondary education; recognition of previous knowledge, skills, abilities of an adult student; high level of technological support; use of relevant didactic material; development of textbooks not only in Spanish but also in 63 languages of Indian ethnic groups; inclusion in the curriculum of special courses in traditional Indian crafts. The authors believe that the innovative and inclusive programs of non-formal professional education of Indians in Mexico are of particular interest. Their innovation is that they are designed so that students have the opportunity to choose the courses necessary for their work, as well as to accredit some subjects in different educational institutions. They make extensive use of technological means of learning through «public areas» and «gathering places». Their inclusiveness is expressed in the introduction of alternative subjects into the general course, which motivate different categories of the Indian population to study; as well as in the development of special courses for housewives, peasant farmers, artisans, etc.

Key words: Mexican adult education system; education of representatives of Indian ethnic groups; curriculum of non-formal professional education programs; projects «Bilingual Integrated Indians» and «Bilingual Indians with knowledge of Spanish as a second language».

Постановка проблеми, її актуальність. Проблема неформальної професійної освіти представників індіанських етнічних груп у багатьох країнах світу набуває актуальності у зв'язку з необхідністю розв'язання завдань, визначених міжнародними освітніми організаціями, очолюваними ЮНЕСКО, спрямованими на реалізацію програм освіти соціально незахищених категорій дорослого населення: емігрантів, біженців, безробітних, представників етнічних меншин, інвалідів, ув'язнених, - економічна маргінальність яких дедалі зростає у зв'язку з геополітичними конфліктами (війнами, голодом, падінням економіки, пандеміями тощо).

Слід зазначити, що міжнародний досвід, зокрема Мексики, з розбудови крикулумів програм з неформальної професійної освіти представників індіанських етнічних груп може стати важливим джерелом для осмислення й творчого використання прогресивних ідей у освітній теорії і практиці України.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази показав, що вивченню проблем професійної освіти найбільш уразливих верств населення Мексики присвятили свої праці Л. Адлер де Ломніц, Х. Алонсо, О. Аттанасіо, Х. Болтвінік, Е. Буено, П. Грегоріо-Енрікес, А. Даміан, Е. Дель-Валь, Г. Енрікес, М. Жекелі, М. Кавароззі, Р. Кацман, А. Кіхано, Ф. Кортес, Б. Лернер, Н. Лехнер, Н. Лустіг, М. Матус-Роблес, Д. Нерретті, Х. Осоріо, Ф. Пачеко-Сільва, Р. Пісарро, Г. Сараві, Д. Сервантес, О. Сункель, А. Товар, Б. Томсен, С. Фільгейра, С. Фуртадо,

Д. Хуарес-Боланьос та ін. Нами з'ясовано також, що впродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження (Н. Бідюк, Т. Десятов, А. Каплун, І. Ковчина, Т. Кошманова, В. Кудін, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Муқан, Н. Ничкало, О. Огієнко, А. Сбруєва, Н. Сейко, Л. Пуховська, Т. Чувакова, Б. Шуневич та ін.). Безпосередньо темі професійної освіти маргіналів присвятили свої дослідження Н. Бідюк, І. Сагун та ін., однак, мексиканський досвід розробки програм неформальної професійної освіти індіанців не був предметом системних наукових розвідок й спеціального аналізу, натомість, безумовно, має значний інтерес.

Мета дослідження – проаналізувати зміст курикулярних пропозицій програм з неформальної професійної освіти представників індіанських етнічних груп Мексики на прикладі проєктів «Двомовні інтегровані індіанці» та «Двомовні індіанці із знаннями іспанської мови як другої» державної моделі освіти для життя й праці. Пояснимо, що поняття «індіанець» використовується у документах міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, ООН та ін. щодо позначення аутентичних етнічних груп будь-якого регіону світу (Америци, Африки, Азії, Австралії тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснений нами науково-педагогічний аналіз показав, що освіта індіанців є пріоритетним напрямом діяльності Міністерства народної освіти Мексики. Секторіальна програма освіти 2020-2024 рр. (Programa Sectorial de Educación 2020-2024) наголошує, що в усіх місцевостях країни, де проживають представники різних етнічних груп, курикулум програм базової освіти має бути адаптований до потреб цієї категорії населення; навчання має проводитися як іспанською (національною) мовою, так і тими індіанськими мовами, якими володіють учні (DGPPYEE-SEP, 2020, p. 24).

У процесі дослідження нами також виявлено, що навчальні програми для дорослих індіанців є особливим проєктом «Моделі освіти для життя і праці» МЕВІТ (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo – MEVyT) Національного інституту освіти дорослих (Instituto Nacional para la Educación de Adultos – INEA). Такими програмами є: «Двомовні інтегровані індіанці» (Indígena Bilingüe Integrado – MIBI) та «Двомовні індіанці із знаннями іспанської мови як другої» (Indígena Bilingüe con español como segunda lengua - MIBES). Мета цих проєктів - забезпечення базовою і професійною освітою представників численних етнічних груп Мексики їх рідними мовами, використовуючи навчальний матеріал, пов'язаний з їхнім соціально-культурним життям, а також навчити іспанської мови, зберігаючи знання їх власного діалекту та самобутність культури (SEP, 2021).

Слід зазначити, що обидві програми ґрунтуються на матеріалі «Моделі освіти для життя і праці», що є інноваційною національною навчальною програмою для молоді й дорослих, які перебувають в умовах соціально-економічної маргінальності. У цьому зв'язку вважаємо важливим навести деякі статистичні дані. Так, за результатами проведених соціально-економічних досліджень, 65% населення Мексики знаходяться у стані економічної незахищеності (Robles-Soto, Martínez-Macías, Aguilar-Torres,

2022, pp. 786-795).

Щодо «Моделі освіти для життя і праці», то вона базується на потребах та інтересах дослідженої нами (індіанців) та багатьох інших незахищених груп населення: набутті знань для акредитації базової освіти, а також знань, умінь, навичок у різних галузях повсякденного життя й трудової діяльності. Однак, у разі проєктів «Двомовні інтегровані індіанці» та «Двомовні індіанці із знаннями іспанської мови як другої», окрім іспанської мови, учні мають доступ до навчального матеріалу, розробленого мовами індіанських етнічних груп. Загалом, навчальні посібники надруковані на 63 мовах і знаходяться у вільному доступі в Інтернеті.

Результати дослідження показали, що у розбудові курикулуму програм з неформальної професійної освіти представників індіанських етнічних груп Мексики брали участь не тільки фахівці з освіти дорослих, а й представники державних та громадських організацій країни, що дало змогу значно збагатити навчальну програму, розробити зміст наскрізних осей (исп. - *ejes transversales*) курикулуму з допомогою спеціалістів у трудовій, гендерній, оздоровчій та інших галузях. Важливу роль у курикулярній розбудові й реалізації відіграло також співробітництво державних та громадських організацій. Прикладом цього стали спільні проєкти Міністерства міграційної політики, Міністерства освіти, Міністерств освіти штатів, Національного інституту освіти дорослих, Національного інституту індіанських народів (*Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas – INPI*), метою яких було створення Програми допомоги індіанській освіті (*Programa de Aoyo a la Educación Indígena*) та розробка навчального матеріалу й проведення курсів «Освіта для життя і праці» (*INPI, 2021*).

Виявлено, що теоретико-методологічним підґрунтям програм з неформальної професійної освіти індіанців є соціально-педагогічна парадигма, за якою необхідність у навчанні викликана основними життєвими потребами дорослої людини. Концепція навчання дорослих цієї програми ґрунтується на ідеях конструктивізму і когнітивізму, а також постулатах Всесвітньої конференції з освіти для всіх: задоволення основних освітніх потреб (Джомтьєн, Таїланд, 1990), V Міжнародної конференції з освіти дорослих 1997 р., та Регіональних рамок дій для навчання молоді та дорослих в Латинській Америці і Карибському басейні (2000–2010), за якими освіта повинна задовольняти основні потреби людини, а також підвищувати її почуття власної гідності, свободи, національної приналежності, мультикультуралізму, розвивати когнітивні здібності тощо (*INEA, 2020*).

Наголосимо, що курикулум програм з неформальної професійної освіти індіанців зазнає постійних змін, оскільки весь час зростає обсяг життєвого та навчального досвіду дорослих слухачів, набутого на попередніх освітніх рівнях; а також завдяки груповому обговоренню та рефлексії щодо традиційних та інноваційних методів навчання тощо. Однією із принципових особливостей цих проєктів, що відрізняє їх від попередніх програм з освіти дорослих у Мексиці, є поєднання в процесі навчання інформаційних, виховних та професійних аспектів, що сприяє розвитку компетенцій, а не абстрактних знань, відокремлених від практики.

Основною метою програм з неформальної професійної освіти індіанців є розвиток у молоді та дорослих, які не мали змоги навчатися у відповідному віці, або не закінчили навчання, загальноосвітніх та професійних компетенцій через гнучкий, відкритий до змін та модифікацій, критичний, різносторонній курикулум. Конкретними цілями програм є такі (SEP, 2019):

- розвиток загальноосвітніх компетенцій – комунікації, мислення, рефлексії, аналізу, розв'язання проблем; базових навичок – читання, письма, математичних вправ, розуміння навколишнього світу;
- зміцнення позитивної поведінки та морально-етичних цінностей, зокрема, почуття власної гідності, відповідальності та поваги до інших;
- вироблення життєвої позиції, заснованої на гендерній рівності, відстоюванні прав людини, міжкультурному розумінні та толерантності, розбудові індивідуальної та соціальної ідентичності, плануванні й розбудові власного майбутнього, прагненні до поліпшення свого життя.

Зазначимо, що курикулум програм з неформальної професійної освіти індіанців розробляється з урахуванням потреб цієї категорії найменш захищених верств населення. Вважаємо за доцільне наголосити, що програми мають модульну курикулярну структуру, організовану за основними, обов'язковими для усіх слухачів, а також оптативними, альтернативними і пропедевтичними модулями. Курикулум має три рівні: початковий та середній, що включають матеріал базового освітнього рівня; високий, який відповідає неповній середній освіті й дає змогу продовжити навчання і здобути формальну професійну освіту; пропедевтичний бакалаврат (підготовка до вступу у вищий навчальний заклад). Виконавши навчальний план кожного з рівнів, слухачі проходять акредитацію та отримують відповідний сертифікат за умови успішного складання усіх екзаменів. Якщо учень не взмозі скласти якийсь предмет, він продовжує вивчення доти, доки не складе його успішно (Zhizhko, 2017)

Встановлено, що базові (чи основні) модулі спрямовані на забезпечення потреб базової освіти і пропонують курси у трьох напрямках: мова й спілкування; математичні науки; природничі науки. Альтернативні модулі розвивають ті самі компетенції, що й основні, однак вони розроблені з урахуванням інтересів різних категорій представників індіанських груп: селян, які працюють на землі, людей, які займаються малим бізнесом, домашніх господарок, безробітної молоді та ін.

Наведемо далі конкретні приклади предметів програм з неформальної професійної освіти індіанців. На початковому рівні обов'язковими є такі курси: «Слово», «Починаючи навчання», «Починаючи вивчати математику», або їх альтернативи «Кукурудза – наше слово», «Наше повсякденне життя» тощо. На середньому рівні основними є «Навчитися читати і писати», «Цифри», «Давайте познайомимось», «Корисні розрахунки», «Як зробити своє життя кращим», їх альтернативами – «Цифри й розрахунки, корисні для сільського господарства», «Цифри й розрахунки, корисні для малого бізнесу» тощо. Список оптативних модулів включає такі:

«Життя й здоров'я», «Захист навколишнього середовища», «Багатство нашої землі», «Наші морально-етичні цінності у демократичному суспільстві», «Ми – мексиканці», «Як стати активним громадянином», «Як захистити себе від криміналу», «Сім'я без насильства», «Бути батьками – справа двох» та ін.

На високому рівні навчання обов'язковими вважаються курси «Графіки й корисна інформація», «Операції високого рівня», «Мексика – наш дім», «Розмовляючи, легше домовитися» та ін.; альтернативними – «Цифри й розрахунки для життя і праці»; оптативними – «Виховання наших дітей», «Навчити дитину бути гідною людиною», «Що означає бути молодим», «Молодь і праця», «Жити без наркотиків», «Мій малий бізнес», «Кредит для мого бізнесу», «Працювати на землі та зберігати її» тощо. Завершується високий рівень вступним курсом до професійної освіти, або пропедевтичного бакалаврату, для акредитації якого є обов'язковим проходження курсів «Іспанська мова», «Природознавство», «Математика», «Соціальні науки». Крім того, у кожному штаті Мексики пропонуються додаткові модулі з тем, актуальних в певній місцевості, наприклад, «Географія мого муніципалітету», «Штат, якого я хочу», «Життя в ув'язненні» та ін.

Оптативні модулі дають змогу слухачам обрати курси, які їх цікавлять, вони передбачають вивчення матеріалу, що сприяє поліпшенню рівня життя через набуття професійної освіти. Модель для життя та праці пропонує список оптативних модулів, з яких слухачі повинні акредитувати 60 годин, тобто три модулі на вибір, кожен тривалістю 20 годин.

Нами з'ясовано, що Дирекцією досліджень Інституту артесанального розвитку (Coordinación de Investigación del Instituto de Desarrollo Artesanal), що займається питаннями збереження виробничих традицій регіонів Мексики, ініційовано розробку спеціального курсу «Вступ до професії-ремесла», що внесений до курикулуму програм з неформальної професійної освіти індіанців як додатковий предмет. Він включає в себе розробку та втілення проектів малого бізнесу з виготовлення та продажу національних сувенірів, що історично виготовлялися в певній місцевості (індіанська вишивка, текстильні вироби, одяг, посуд, вироби з дерева, каменя, соломи; індіанські страви, напої (мескаль, текіла, сотоль, тегуіно, тепаче, пульке) тощо) (Zhizhko, 2018). Метою цього курсу є залучення молоді та дорослих індіанців до аналізу регіональної та місцевої економіки з теоретичної, історичної та антропологічної точок зору; формування в них навичок та вмінь для створення та виготовлення власних оригінальних артесанальних виробів у регіональному народному стилі; надання учням теоретико-практичних знань для входження до ринку праці після закінчення навчання та подолання необхідності імігрувати до великих міст, або до США.

У контексті нашого дослідження набуло особливої актуальності вивчення системи акредитації середньої професійної освіти індіанців у Мексиці, яка, на наш погляд, є інноваційною. Для акредитації наскрізної вісі освіти для життя і праці (що прирівнюється до неформальної професійної освіти), за Правилами функціонування Національного інституту освіти дорослих, запровадженими у 2006 р., окрім оптативних модулів МЕВІТу, учні

можуть надати довідку про проходження (за останні три роки) професійних курсів загальною кількістю 60 кредитів у провідних державних, громадських, або приватних освітніх закладах, таких як навчальні інституції Міністерства праці й соціальної превентивності, Міністерств освіти штатів, Федеральної комісії електрифікації, Національної системи професійно-технічної освіти й інтегральної технічної допомоги сільському господарству, Національного коледжу професійно-технічної освіти; Центр підвищення кваліфікації робітників індустріальних підприємств, Програма технологічної модернізації та підвищення кваліфікації робітників, Програма інтегрального підвищення кваліфікації робітників та модернізації, інститути підвищення професійно-технічної кваліфікації штатів, центри громадського розвитку, курси будинків культури, курси служб працевлаштування штатів, центри соціального забезпечення та ін.

Наприклад, успішно закінчивши усі базові модулі трьох рівнів MEVITy, дорослий може надати довідку про те, що пройшов курси «столярна майстерність» (20 кредитів) Національного коледжу професійно-технічної освіти, «виготовлення меблів» (20 кредитів), «реставрація меблів» (20 кредитів) Центру підвищення кваліфікації робітників індустріальних підприємств і одержати диплом про середню професійну освіту за фахом «столяр». Або «крій і пошиття одягу» (20 кредитів), «косметологія» (20 кредитів) муніципального будинку культури, «перукарське мистецтво» (20 кредитів) центру громадського розвитку й акредитувати середню професійну освіту зі спеціальності «прослуги населенню», отримавши відповідний диплом (SEP, 2019).

Отже, кожен представник індіанських груп Мексики, який навчається у системі неформальної професійної освіти за моделлю освіти для життя і праці, «моделює» процес свого навчання сам, він може обрати із переліку курсів ті, що найкраще задовольняють його життєві й трудові потреби, або пройти курси з тем, що його цікавлять, в інших навчальних закладах. На наш погляд, саме в цьому полягає інноваційний підхід мексиканської системи професійного навчання найбільш уразливих прошарків соціуму.

Важливо також зазначити, що оцінювання в моделі освіти для життя і праці вважається важливим компонентом навчального процесу, постійним елементом, що дозволяє слухачам слідкувати за своїми успіхами та визнавати недоліки в навчанні, а також служить орієнтиром для інструктора щодо внесення змін або поправок в організацію навчального процесу. Оцінювання проводиться не тільки викладачем (вертикально), а також викладача учнями; між слухачами; кожним учнем самостійно, у групах, тобто, горизонтально. Окрім ординарного повсякденного оцінювання, контрольних робіт, екзаменів, у системі MEVITy існують також сертифікаційні екзамени для отримання атестатів початкової й неповної середньої освіти (INEA, 2018).

Неабияке значення для нашого дослідження набуває той факт, що методичне забезпечення програм з неформальної професійної освіти представників індіанських груп Мексики має міцну матеріальну базу: кожен модуль забезпечений підручниками, відповідним актуальним дидактичним матеріалом, мапами, атласами, навчальними іграми тощо, які постійно

поповнюються й поповнюються новітньою інформацією.

Слід наголосити, що у розробці навчального матеріалу беруться до уваги такі аспекти: сучасні теоретико-методологічні доробки латиноамериканських та інших андрагогів, психологів, методистів, соціологів; вимоги державних освітніх органів; досвід громадських організацій, що працюють з дорослими. Крім того, навчальний матеріал постійно поновлюється і пристосовується до умов кожної конкретної категорії слухачів з допомогою прямого контакту методистів з групами дорослих, що навчаються, бесід, опитування, квалітативних інтерв'ю; організації постійних гуртків для інструкторів і керівників курсів для обміну ідеями щодо навчального матеріалу; періодичне оцінювання навчального матеріалу (INEA, 2021).

Здійснений нами аналіз показав, що особливою інноваційною стратегією МЕВІТу щодо організації матеріально-просторового середовища для навчання дорослих індіанців у Мексиці є використання «громадських площ» (ісп. – Pl@zas Comunitarias) і «місць збору» (ісп. – Puntos de Encuentro), – навчальних будівель, що належать МЕВІТу, громадським організаціям, церквам, школам, будинкам колгоспника (ісп. – casas ejidales), завжди відкритих для усіх бажаючих, де кожна людина може безкоштовно мати доступ до комп'ютера й Інтернета, навчального матеріалу, підручників, книг, навчальних відеофільмів, компактдисків, спілкування он-лайн тощо, а також одержати допомогу інструктора. У «громадських площах» і «місцях збору» завжди знаходиться інструктор, завданням якого, окрім іншого, є залучення волонтерів до роботи з дорослими, а також організація навчання груп дорослих слухачів. Починаючи з 2005 р. «громадські площі» і «місця збору» започатковані у кожному муніципалітеті в усіх 32 штатах Мексики (INEA, 2021).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі проведеного нами аналізу розроблення курикулуму програм з неформальної професійної освіти індіанців у Мексиці можемо виділити такі їх ознаки: гнучкість; різноманітність; інноваційність; інклюзивність; організація за модульною системою; об'єднання навчальних програм початкової та неповної середньої освіти; визнання попередніх знань, умінь, навичок дорослого учня; високий рівень технологічного забезпечення; використання актуального дидактичного матеріалу; розробка навчальних посібників не тільки іспанською мовою, й 63 мовами індіанських етнічних груп; включення до курикулуму спеціальних курсів з традиційних індіанських ремесел.

На наш погляд, особливий інтерес становлять інноваційність та інклюзивність програм неформальної професійної освіти індіанців у Мексиці. Їх інноваційність полягає у тому, що вони розроблені таким чином, щоб слухачі мали можливість обрати курси, необхідні для їх трудової діяльності, а також акредитувати деякі предмети у різних закладах освіти. Для їх реалізації широко використовують технологічні засоби навчання, а також «громадські площі», «місця збору». Їх інклюзивність виражається у запровадженні у загальний курс альтернативних предметів, які мотивують до навчання різні категорії індіанського населення; а також у розробці спеціальних курсів для домогосподарок, селян-аграріїв, ремісників, тощо. Вважаємо необхідним підкреслити, що неформальна професійна освіта індіанців у Мексиці

заслуговує на увагу у контексті обміну досвідом для таких освітніх секторів в Україні, як неформальна професійна освіта безробітних, інвалідів та інших незахищених верств населення. Позитивні результати впровадження зазначених програм за перші два десятиріччя XXI ст. дозволяють стверджувати, що ці програми набули поширення й стали доступними майже усім індіанським етнічним групам, включаючи ті, що проживають у важкодоступній місцевості. Вони також дозволяють стримувати потік внутрішніх емігрантів до великих міст та зовнішніх до США, тому що, надаючи професійні знання, дають змогу населенню отримати роботу і не кидати свої рідні оселі, не відмовлятися від своєї ідентичності й самобутньої культури.

Надалі доцільно розглянути проблему підготовки інструкторів-андрагогів для роботи з представниками індіанських етнічних груп, особливо що стосується способів вирішення педагогами питання комунікаційної та психологічної адаптації індіанців у процесі неформальної професійної освіти.

Список використаних джерел

- DGPPYEE-SEP-Dirección General de Planeación. Programa Sectorial de Educación 2020-2024. (2020). México: SEP. URL: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- INEA Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. (2018). El Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). México: INEA. 130 p.
- INEA Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2020). INEA, URL: http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=18
- INEA Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2021). INEA. La alfabetización indígena en México. México: INEA. 145 p.
- INPI Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2021). Programa de Apoyo a la Educación Indígena. México: Gobierno de México. URL: <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/programa-de-apoyo-a-la-educacion-indigena>
- Robles-Soto S., Martínez-Macias, A., Aguilar-Torres, C., & Zhizhko, E. (2022). La inflación en México y Zacatecas, período 2012-2017, South Florida Journal of Development, Miami, Vol. 3, 1, 786-795, DOI: 10.46932/sfjdv3n1-058.
- SEP Secretaría de Educación Pública. (2021). INEA. MEVyT Indígena Bilingüe. México: INEA. URL: <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyteadulmevytindbc.html>
- SEP Secretaría de Educación Pública, INEA. (2019). Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo. México, SEP. 80 p.
- Zhizhko, E. (2017). Tutoring in education of migrant agricultural journalers in Mexico [Text]: monograph. Lambert Academic Publishing, 201 p.
- Zhizhko, E. (2018). Development of the Textual Communicative Competences in Professional Education of Marginalized: monograph. Kyiv: Publisher Bykhun V.Y., 136 p.

УДК 374.7 (560)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.156-170](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.156-170)

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 Ziazun 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 ПРОВАЙДЕРІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ТУРЕЧЧИНИ

Анотація. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема якості освіти дорослих набула великого значення. Незважаючи на широкий тематичний спектр фундаментальних і прикладних наукових пошуків в галузі освіти дорослих, комплексне дослідження діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Турецької республіки не стало предметом цілісного наукового дослідження. Тому метою дослідження було дослідити особливості діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Туреччини та запропонувати можливі шляхи впровадження перспективних ідей турецького досвіду у теорію і практику освіти дорослих в Україні. У статті схарактеризовано пріоритетні види діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Туреччини. Розкрито сутність провайдерів дорослих як суб'єктів освітньої діяльності. Здійснений контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що найважливішими перевагами турецької системи освіти дорослих є тривале існування багатьох інституційних організацій освіти дорослих; різноманітність постачальників освіти дорослих (починаючи від військових до конфедерацій ремісників, від міністерств до муніципалітетів, від фондів до приватних підприємств), що створює міцний фундамент для актуалізації навчання впродовж життя. Проаналізовано, що основне обмеження системи освіти дорослих стосується якості програм, основною причиною яких може бути професіоналізація. Автором з'ясовано, що основними провайдерами освіти дорослих у Туреччині є: постачальники державної освіти (університети, заклади загальної та професійної підготовки, приватні навчальні заклади, початкові школи та дошкільні заклади), державні установи та організації (міністерства, установи та юридичні вищі комітети, місцеві органи влади та турецькі збройні сили), бізнес-світ (включаючи профспілки та організації роботодавців), неурядові організації (НУО) та ЗМІ. Визначено, що

основними провайдерами неформального навчання є: Центри народної освіти, Центри професійної освіти, Університет Анadolу (е-навчання).

Ключові слова: Туреччина; навчання впродовж життя; освіта дорослих; освітня послуга; заклади освіти дорослих; провайдери освіти дорослих.

Postryhach Nadiia

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL SERVICES PROVIDERS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION OF TURKEY

Abstract. *At the present stage of the development of pedagogical science, the problem of the quality of adult education has become very important. Despite the wide range of thematic and applied research in the field of adult education, a comprehensive study of the activities of providers of educational services in the field of adult education in the Republic of Turkey has not been the subject of a comprehensive scientific study. Therefore, the aim of the study was to explore the specifics of providers of educational services in the field of adult education in Turkey and to suggest possible ways to implement promising ideas of the Turkish experience in the theory and practice of adult education in Ukraine. The article describes the features of the priority activities of providers of educational services in the field of adult education in Turkey. The essence of adult providers as subjects of educational activity is revealed. A content analysis of the literature showed that the most important advantages of the Turkish adult education system are the long-term existence of many institutional organizations for adult education; a variety of adult education providers (from the military to artisan confederations, from ministries to municipalities, from foundations to private entrepreneurs), which provides a solid foundation for lifelong learning. It is analyzed that the main limitation of the adult education system concerns the quality of programs, the main reason for which may be professionalization. The author found that the main providers of adult education in Turkey are: public education providers (universities, general and vocational training institutions, private schools, primary schools and preschools), government agencies and organizations, ministries, institutions and legal committees, local authorities and the Turkish Armed Forces), the business world (including trade unions and employers' organizations), non-governmental organizations (NGOs) and the media. It is determined that the main providers of non-formal learning are: Public Education Centers, Vocational Education Centers, Anadolu University (e-learning).*

Key words: *Turkey; lifelong learning; adult education; educational service; adult education institutions; adult education providers.*

Постановка проблеми, її актуальність. Освіта дорослих здатна задовольнити попит різних секторів економіки на фахівців із достатнім рівнем сформованості професійної компетентності, швидко створюючи для цього необхідний освітній контент, та уможливорює долучення різних соціальних груп до громадських ініціатив і діяльності, тим самим збільшуючи

можливості місцевих громад щодо підвищення якості життя людей (Самойленко, 2021, с. 112-113). Формуючи політику в сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не тільки її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять значення соціально-культурної складової, оскільки освіта стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль для ефективного «включеності» людини у суспільство (Лук'янова, 2017, с. 8). При цьому загальні цілі й загальний напрям політики освіти та навчання дорослих у всіх країнах демонструють значну схожість, у той час як суттєві відмінності можна спостерігати в безпосередніх пріоритетах та у підходах, методах та інструментах досягнення цілей (Aksakal, Yasar, 2015, с. 239).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що різнобічні питання освіти дорослих останніми роками досліджували багато вітчизняних (О. Аніщенко, С. Архипова, Л. Лук'янова, А. Марчук, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Постригач, Н. Протасова, Т. Сорочан, Н. Суртаєва, Т. Сущенко, Н. Терьохіна та ін.) і зарубіжних (Р. Везне, Т. Александер, К. Голленбек, П. Джарвіс, А. Йилдиз, М. Ноулз, Ф. Пегеллер, О. Ройтблат, Д. Савичевич, Т. Сімкінс, Р. Сміт, Л. Турос, П. Фордхем та ін.).

Зупинимось більш детально на обґрунтуванні основних ключових понять дослідження. Зокрема, *освіта дорослих* – сфера освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих учнів; складова системи неперервної освіти, мета якої – соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості, за допомогою освітніх програм та шляхом реалізації освітніх послуг упродовж життя; складова навчання впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки (Марчук, 2020, с. 263).

Останнім часом широкого вжитку набув термін «*освітні послуги*» та пов'язаний з ним – «*провайдер освітніх послуг*». *Провайдер* (від англ. provider – постачальник, надавач) – компанія, постачальник, надавач будь-яких послуг (Рассказова, 2017, с. 178). Водночас у проєкті Закону про освіту дорослих зазначається, що *провайдер освіти дорослих* – юридична особа, структурний підрозділ юридичної особи, фізична особа-підприємець, фізична особа, що надає освіту (освітні послуги) дорослим особам (МОН, 2020). *Провайдерами навчання дорослих* (Adult's learning providers), формального та неформального, є: бізнес-школи; відділення аспірантури та докторантури закладів вищої освіти/наукових установ; інститути післядипломної освіти; заклади середньої/вищої освіти/наукових установ (які мають післядипломні форми навчання дорослих); тренери, коучі, консультанти та їх організації; корпоративні центри навчальної підготовки у приватному секторі; представники навчальних центрів (або інших структур) організацій громадянського суспільства (громадських організацій, спілок, профільних

асоціацій, торгово-промислових палат тощо), інших установ (Марчук, 2020, с. 264). Згідно ст. 1, п. 1 Закону України «Про освіту» *освітня послуга* є комплексом дій суб'єкта освітньої діяльності, визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором, що мають відповідну вартість і спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання (Про освіту, 2017).

Незважаючи на широкий тематичний спектр фундаментальних і прикладних наукових пошуків в галузі освіти дорослих, комплексне дослідження діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Турецької республіки не стало предметом цілісного наукового дослідження.

Мета статті – дослідити особливості діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері освіти дорослих Туреччини та запропонувати можливі шляхи впровадження перспективних ідей турецького досвіду у теорію і практику освіти дорослих в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Турецькій Республіці, яка має центральну адміністрацію та високу частку молодого населення, Міністерство національної освіти Туреччини (МНО) є головним відповідальним органом за усяю освітню діяльність. Турецька система освіти поділяється на формальну та неформальну освіту. є Міністерство національної освіти (МНО). Основними постачальниками освіти дорослих, які пропонує МНО, є центри народної освіти (Public Education Centres, PEC) та центри професійної підготовки (Vocational Training Centres, VTC). Усі ці програми здійснюються під наглядом МНО, а їх навчальний план, вимоги до прийняття, стандарти, тривалість та сертифікація тощо підлягають затвердженню Міністерством. Крім того, в останні роки в університетах почали працювати центри навчання впродовж усього життя, які пропонують курси, програми професійних сертифікатів та програми підвищення кваліфікації. Щороку понад 5 млн. людей відвідують освітні заходи в Туреччині. Згідно з показником Turkstat (2008), у Туреччині налічується близько 14 000 освітніх працівників установа державного забезпечення і близько 70 000 освітніх працівників у приватних закладах для дорослих в Туреччині. Кількість учених, які мають академічну кваліфікацію в освіті дорослих, на жаль, є задовільною. Тому професіоналізація педагогів дорослих залишається актуальною проблемою в Туреччині (Misir & Unluhisarcikli, 2013, с. 236; Vezne, Yıldız, 2021).

Види закладів освіти дорослих у Туреччині. 32 установи надають освіту дорослих на регулярній основі і їх можна згрупувати в три категорії: заклади, що надають освіту дорослих як свою основну функцію, установи, що використовують освіту дорослих як інструмент для реалізації своєї основної функції, та установи, що надають освіту дорослих на додаток до своєї основної функції. Інші заклади надають формальну освіту дорослих та можливості інформального навчання. Поняття освіти дорослих, неформальної освіти та освіти людей використовуються як взаємозамінні. Статистика освіти дорослих включає підвищення кваліфікації та формальну освіту дорослих. У Таблиці 1 узагальнено типи закладів, що надають освіту дорослих, а також кількість учасників і відсотки в порядку спадання за 2008

пiк (Miser & Ural, 2013, с. 168).

Згiдно зi статтею 56 Основного закону про нацiональну освiту № 1739, МНО вiдповiдає за управлiння, монiторинг та перевiрку освiтнього i навчального забезпечення. Згiдно цього закону конкретними цiлями неформальної освiти, що включають освiту дорослих, є наступнi: навчання читанню та письму, забезпечення безперервної освiти, надання освiтнiх можливостей, якi допомагають вiдповiдати науково-технiчним розробкам епохи та забезпечити зайнятiсть, яка вiдповiдає полiтицi зайнятостi для економiчного розвитку. Усi освiтнi заходи є вiдкритими для перевiрки та монiторингу з боку Мiнiстерства, у тому числi наданi державою, приватними або волонтерськими органiзацiями чи установами. Державними органами, якi вiдповiдають за окремi частини освiти та навчання дорослих, є такi:

1. *Мiнiстерство народної освiти (МНО)*. Вiдповiдно до Основного закону про нацiональну освiту № 1739, турецька нацiональна система освiти складається з двох основних роздiлiв: формальної освiти та неформальної освiти. Формальна освiта включає дошкiльну освiту, початкову освiту, а також заклади середньої та вищої освiти. Неформальна освiта, з iншого боку, охоплює всю освiтню дiяльнiсть, органiзовану обмiж або поза формальною освiтою. З цієї метою МНО визначає нацiональну полiтику та стратегiї для кожного етапу освiти та навчання; зрiдження та монiторинг цiєї дiяльностi.

1.1. *Головне управлiння НВЖ (General Directorate of Lifelong Learning, GDLL)*. З метою забезпечення працевлаштування та соцiально-культурного розвитку осiб рiзного рiвня освiти та вiку; удосконалення їх знань, навичок та компетентностей, розширення їх доступу до навчання та в кiнцевому пiдсумку реалiзацiї трансформацiї вiд єдиного навчання до навчання до збирання та вивчення Туреччини (Learning Single to Learning to Collecting and Learning Turkey), GDLL виконує такi обов'язки вiдповiдно до принципiв та цiлей центрiв народної освiти (HEM), iнститутiв дорослiшання (maturation institutes), вiдкритих освiтнiх шкiл та нацiональної освiти (GDoLL, 2016):

1. Утверджувати, впроваджувати, контролювати та оцiнювати полiтику поширення освiти та НВЖ, крiм обов'язкової освiти.

Таблиця 1

Установи та органiзацiї, пов'язанi з освiтою дорослих у Туреччинi

Установа	Сфера
Мiнiстерство нацiональної освiти (МНО)	Курси грамотностi
Головне управлiння НВЖ (GDLL)	Загальноосвiтнi курси
Головне управлiння професiйної та технiчної освiти (GDVTE)	Професiйнi курси
GDTDT	<u>Правове регулювання:</u>
iншi пiдроздiли	Основний закон про нацiональну освiту №1739 Закон про професiйну освiту № 3308 Закон «Про приватнi навчальнi заклади» № 5580 Положення про заклади неформальної освiти Положення про зрiдження дiяльностi у сферi

	державної освіти
Міністерство сім'ї, праці та соціальних служб ТБІ Агентство професійних кваліфікацій (VQA) Турецьке агентство працевлаштування (KOSGEB)	Активні програми ринку праці Професійні компетентності Турецька рамка кваліфікацій <i>Правове регулювання:</i> Закон № 4904 Про турецьку установу праці Закон № 5544 про Орган з питань професійних кваліфікацій
Інші установи та організації Підрозділ ЄС Міністерство сільського господарства Муниципалітети <i>Професійні організації:</i> Союз палат і товарних бірж Туреччини Конфедерація турецьких торговців і ремісників	Сімейна освіта Навчальні програми для жінок і людей старшого віку Центрами ремісничої підготовки (НТС) Провінційні управління сільського господарства Сільські курси Загальноосвітні та професійні курси Навчання співробітників членами фірм Професійне навчання студентів та безробітних
Приватні навчальні заклади	Освітні програми, затверджені Міністерством Підтримка приватних шкіл в організованих промислових зонах

2. Здійснювати державну освіту/навчання та надавати послуги відкритої освіти.

3. Забезпечувати освіту та підготовку в сферах загальної або професійної та технічної освіти через неформальну освіту для громадян, які не вступили до системи формальної освіти, не здобули або закінчили будь-який освітній рівень.

4. Готувати освітні та навчальні програми, підручники, навчальні засоби та матеріали для шкіл і установ неформальної освіти та навчання та представляти їх Раді з питань освіти та навчання (the Board of Education and Training Board).

Більшість відкритих курсів. Як свідчать дослідження турецьких учених, освітні ініціативи для слухачів здебільшого зосереджені на особистісному розвитку та навчальних курсах.

Таблиця 2

Установи НВЖ, що належать до Головного управління

Установа	Кількість
Центри народної освіти	994
Інститути дорослішання	24
Відкриті школи	5
Всього:	1023

Далі йдуть ремесла та технології, спорт, здоров'я, музика та

сценічне мистецтво, навчання грамоти та іноземні мови відповідно. Щодо аналізу напрямків курсів, обраних слухачами, повідомляється, що вони переважно ходять на курси у сфері особистісного розвитку та освіти. Далі йдуть соціальні послуги та консультування, ремесла та технології, спорт, навчання грамоти, музика й сценічне мистецтво та іноземні мови відповідно.

1.2. *Головне управління професійної та технічної освіти (GDVTE)*. GDVTE є підрозділом, відповідальним за підготовку програм професійної та технічної освіти й навчання, розробку політики й стратегій зміцнення відносин між освітою та працевлаштуванням та координацію діяльності. У професійних та технічних середніх школах, центрах професійної підготовки та центрах професійної і технічної підготовки організуються сертифікаційні програми для дорослих за напрямками та галузями, визначеними у Законі про професійну освіту № 3308, окрім програми середньої освіти. Школи та заклади професійної і технічної освіти можуть пропонувати професійні курси, курси розвитку та інтеграції і курси спеціальної підготовки в межах 37, 38 та 39 пунктів Закону № 3308.

Таблиця 3

Кількість курсів і слухачів, які взяли участь у навчанні на курсах PEC (2019)

Тип курсу	Кількість курсів	Кількість слухачів на курсах
Загальноосвітні курси	277.760	5.040.533
Технічні/професійні курси	152.819	3.324.130
Всього	430.579	8.364.663

1.* Інформація про позакласні заходи та учасників у 2019 році

2. Дані, отримані з Системи автоматизації e-YAYGIN за період з 01.01.2019 по 31.12.2019

Таблиця 4

Характеристика діяльності курсів

Тип діяльності	Кількість заходів	Кількість слухачів
Церемонія	577	101.665
Виставка	268	61.336
Панельна дискусія, конференція, конгрес	2.321	222.047
Змагання	342	125728
Освіта	3.070	193.563
Інші	308	244.391
Всього	6.886	948.730

Дані, отримані з Системи автоматизації e-YAYGIN, за період з 01.01.2019 по 31.12.2019

2. *Міністерство праці, соціальних служб і сім'ї (The Ministry of Labour, Social Services and Family)*. Міністерство праці, соціальних служб та сім'ї було створено з метою регулювання та нагляду за трудовим життям,

відносинами між працівниками та роботодавцем, гігієною та безпекою праці, надання можливостей соціального забезпечення, розширення та розвитку цих можливостей, захисту та розвитку прав та інтересів працюючих громадян Туреччини, які працюють за кордоном. Основними функціями Міністерства у сфері освіти дорослих є: упровадження заходів щодо забезпечення професійного навчання працівників; вжиття заходів щодо забезпечення професійної реабілітації інвалідів; контроль за виконанням заходів із забезпечення охорони праці; складання та опублікування бізнес-статистики; визначення кваліфікацій, навчання та атестації осіб, які здійснюють превентивні та профілактичні ризики для здоров'я та безпеки на виробництві; навчання батьків, щоб допомогти їм краще виховувати дітей у сім'ї (з цією метою запропонувати раду та соціальну підтримку; забезпечення для тих, хто потребує захисту, догляду та реабілітації); захист єдності сім'ї та надання підтримки сім'ям, які потребують підтримки, захисту та піклування (з цією метою міністерство здійснює необхідне планування та розробляє освітні положення).

2.1. Агенція професійних кваліфікацій (Vocational Qualifications Agency, VQA). Щоб вжити необхідних запобіжних заходів для створення та функціонування системи професійної кваліфікації, у 2006 році було створено Управління професійної кваліфікації (Vocational Qualifications Authority, VQA) з метою створення та функціонування національної системи кваліфікацій, яка має бути сумісна з ЄС та ти міжнародну гарантію якості.

VQA забезпечує визнання та сертифікацію результатів навчання, визначених національними кваліфікаціями (NQ), через авторизацію професійних органів, спілок роботодавців і працівників, органів із сертифікації персоналу університетів та незалежних органів сертифікації персоналу. Основними завданнями VQA є створення та функціонування національної системи кваліфікацій, забезпечення узгодження освіти з працевлаштуванням, формування кваліфікованих людських ресурсів, а також забезпечення ефективного та результативного представлення діяльності відповідно до економічних і соціальних потреб. Серед пріоритетів агенції – забезпечення врегулювання культури та свідомості забезпечення якості в освіті та бізнесі, сприяння НВЖ та полегшення мобільності робочої сили. VQA не є освітньою установою, але координує підготовку національних кваліфікацій, враховуючи потреби ринку праці, а також діяльність з аналізу, оцінювання та сертифікації на основі NL через акредитовані органи сертифікації.

2.2. Турецьке агентство працевлаштування (Turkish Employment Agency, KOSGEB). Закон про турецьке агентство працевлаштування був прийнятий Великими національними зборами Туреччини 25.06.2003 р. і набув чинності після оприлюднення в Офіційному бюлетені з датою 05.07.2003 р. під № 25159. KOSGEB відповідає за створення ефективної інформаційної системи ринку праці, узгодження пропозиції та попиту на робочу силу відповідно до потреб ринку, сприяння працевлаштуванню через активні програми робочої сили, надання тимчасової підтримки доходу для втраченого бізнесу та регулювання трудового життя. У рамках служб

активної праці організуються курси професійного навчання, програми навчання без відриву від виробництва, програми навчання підприємництва, програми громадської допомоги та інші курси, програми, проекти й спеціальні програми. Для фінансування діяльності створено Фонд страхування на випадок безробіття.

До сфери діяльності Фонду входять допомога по безробіттю, надбавка за нетривалий час роботи, а також виплата фонду гарантування заробітної плати, половини надбавки за роботу та компенсації втрати роботи (IŞKUR, 2018) для підтримки безробітних, працівників та роботодавців. З метою підвищення конкурентоспроможності та рівнів малих і середніх підприємств у задоволенні економічних і соціальних потреб країни та здійснення інтеграції відповідно до економічного розвитку галузі, на підставі Закону № 3624 було створено Управління розвитку та підтримки малих і середніх підприємств. Завданнями KOSGEB щодо освіти дорослих є: створення Центрів прикладної технічної підготовки, пов'язаних з організацією програм неформальної освіти в сервісних центрах KOSGEB; визначення потреб підприємств у навчанні та забезпечення необхідної підготовки; вжиття необхідних запобіжних заходів для розвитку та поширення підприємницької культури й середовища і підтримка підприємців у цьому контексті.

3. *Центр освітніх та молодіжних програм ЄС, Міністерство закордонних справ (Національне агентство Туреччини, НАТ).* Іншою установою, яка підтримує проекти, пов'язані з освітою дорослих, є Центр освітніх та молодіжних програм ЄС (НАТ) (2011 р./№ 634 було відокремлено від Міністерства розвитку наказом відповідного органу Міністерства закордонних справ). 1 квітня 2004 року НАТ стало повноправним членом Освітніх та молодіжних програм ЄС і розпочало реалізацію програм спільноти, відомих як «Сократ», «Леонардо да Вінчі» та «Молодь», які тривали до 2006 року. У 2007-2013 рр. у НАТ реалізовувалися програми навчання протягом усього життя та молоді. Програму Еразмус +, яка охоплювала період 2014-2020 рр. і включає Програму освіти дорослих, здійснював НАТ (ст. 2). Місія Президентства полягає у реалізації програм, які забезпечують фінансову підтримку, навчання та можливості мобільності у сфері освіти та молоді з ЄС та іншими країнами й міжнародними організаціями.

Програма Erasmus+, яка реалізовувалася у 2014-2020 рр., мала на меті надати людям нові навички для посилення їхнього особистісного розвитку й розширення можливостей працевлаштування незалежно від їхнього віку та освіти. У центрі уваги програми Erasmus +, яка розпочалася з 1 січня 2014 року є освіта, молодь і спорт у сфері різних вікових груп та підтримка різних цільових груп. У рамках програми «Еразмус+», як і в попередніх програмах, продовжується підтримка шкільної освіти, вищої освіти, професійної підготовки, освіти дорослих, молоді, а також грантова підтримка проектів у сфері спорту. Програми Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig та 5 програм міжнародного співробітництва (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink та Співпраця з промисловим розвинутими

країнами (Cooperation with Industrialized Countries)) також були включені до назви програми Erasmus +.

4. *Міністерство продовольства, сільського господарства та тваринництва (Ministry of Food, Agriculture, and Livestock)*. Міністерство організовує діяльність разом із управлінням Національного центру сільськогосподарської освіти (the National Agricultural Education Center Directorate, NAECD). Продовжує свою діяльність з Центрами ремісничої підготовки (Handicraft Training Centers, HTC) та сільськими курсами (NAECD, 2018).

5. *Муниципалітети*. Закон про муниципалітети № 5393, Положення про заклади масової освіти МНО надають муниципалітетам право відкривати безкоштовні професійні й загальноосвітні курси та програми. Як приклад, можна навести курси BELTEK столичного муниципалітету Анкари та ISMEK столичного муниципалітету Стамбулу. Крім того, Спілка муниципалітетів Туреччини (Türkiye Belediyeler Birliği, TBB) продовжує свою діяльність з метою підвищення кваліфікації співробітників Академії асоціації муниципалітетів (the Municipalities Association Academy) та органів місцевої адміністрації. Також навчальні підрозділи, створені у місцевих муниципалітетах, організовують курси у співпраці з провінційними національними управліннями освіти (TBB, 2017).

6. *Професійні організації*. Союз палат і товарних бірж Туреччини (TOBB), Конфедерація турецьких торговців і ремісників (TESK) та інші професійні організації відповідають за організацію професійної підготовки своїх членів. Фінансування діяльності здійснюється за рахунок власних коштів та освітнього бюджету (Main providers: Turkey, 2022).

Ключові постачальники / Основні установи / Джерела освіти дорослих. Загалом, за забезпечення освіти дорослих у Туреччині відповідають такі групи та організації: *постачальники державної освіти* (університети, заклади загальної та професійної підготовки, приватні навчальні заклади, початкові школи та дошкільні заклади), *державні установи та організації* (міністерства, установи та юридичні вищі комітети, місцеві органи влади та турецькі збройні сили), *бізнес-світ* (включаючи профспілки та організації роботодавців), *неурядові організації* (НУО) та *ЗМІ*. Однак, хоча приватні навчальні заклади затверджені Міністерством національної освіти, вони часто мають труднощі із залученням студентів через відносно високу плату за навчання, тому зосереджуються на програмах семінарів терміном один-два місяці, присвячених розбудові потенціалу, а не довгостроковому професійному навчанню. В основному вони приваблюють молодь (25–35 років) тощо.

Неформальне навчання – Центри народної освіти (Halk Egitim Merkezleri, НЕМ). Організовані в усіх містах і районах Туреччини, НЕМ є основними постачальниками непрофесійної неформальної освіти. НЕМ можуть надавати безкоштовні освітні послуги з 07:00 до 24:00, включаючи вихідні. Щоб відкрити курс, існує мінімальний ліміт участі в дванадцять осіб, хоча він не суворо дотримується. Курси для людей з обмеженими можливостями, безпритульних дітей, колишніх засуджених та

наркозалежних, які перебувають на лікуванні, можуть бути відкриті з будь-якою кількістю учасників. Цільовою групою освітньої діяльності НЕМ є переважно ті, хто має недостатню освіту, працівники без формальних кваліфікацій, робітники-іммігранти та сільські працівники, які емігрували до міст (The EAEA Country Report on Adult Education in Turkey, 2011, с. 5–6).

Під час цього етапу гармонізації з ЄС у сфері навчання впродовж усього життя ці програми розширюються, з метою зосередження уваги на особистісних можливостях та гідному громадянстві. Загальними цілями *Програми особистісного розвитку* є допомога студентам (насамперед жінкам) у реалізації цілей, які вони перед собою поставили в особистому та професійному житті, підтримка соціальних заходів та ініціатив щодо змін і таким чином покращення індивідуальних навичок. Такі навички включають лідерські та управлінські навички, управління ризиками, досягнення цілей та адаптацію до змін. *Програма гідного громадянства* має на меті підвищити рівень компетентності людей, особливо розширити їх знання про такі соціальні питання, як справедливість та підзвітність, а також у творчому плані. Сфера програми включає такі теми, які впливають на повсякденне життя, а саме: права та обов'язки, права людини, демократія, моральні цінності, гігієна, соціальна справедливість, історія, традиції, прозорість, доступ до інформації, місцеві, національні та міжнародні ринки бізнесу, гендерна рівність, технологічний розвиток та екологічні цінності (The EAEA Country Report on Adult Education in Turkey, 2011, с. 6–7).

Професійні установи і кар'єрно-зорієнтована підготовка.

Програми професійної підготовки – це освітні заняття, які зосереджуються на практиці певного мистецтва, роботи чи професії після того, як були витреновані початкові технічні навички. Оскільки ці програми розвивають спеціалізацію в технічних сферах, їх іноді називають технічною підготовкою. Акцент на професійному навчанні в Туреччині зростає, оскільки промисловість розвивається та стає більш спеціалізованою. Тому була визначена потреба в більшій кількості професійних навичок протягом більш тривалого періоду, а також налагоджені зв'язки між МЕМ та бізнесом для створення міцніших робочих відносин між освітою та робочим місцем.

Центри професійної освіти (Mesleki Eğitim Merkezleri, MEM) локалізовані переважно в районах Туреччини зі значним промисловим потенціалом. Люди, яким виповнилося не менше п'ятнадцяти років і котрі закінчили вісім років початкової формальної освіти, мають право на такі курси. Учасники отримують одноденні теоретичні та технічні курси в класах MEM, а потім шість днів підвищення кваліфікації. Завершивши навчальні програми MEM, учні можуть отримати такі сертифіковані звання: 1) Кваліфікований робітник: отримано після 2-3 років навчання та одного іспиту. 2) Майстер: отримано після завершення 240-годинної програми курсу. 3) Вчитель – магістр: отримано після 40 годин роботи за програмою курсу педагогіки. Крім того, Міністерство національної освіти також надає такі послуги дистанційної освіти, як відкрита початкова школа, відкрита середня школа, відкрита професійна й технічна середня школа та відкритий коледж.

Е-навчання. Основним постачальником електронного навчання в

Туреччині є Університет Анадоли, який має добре налагоджену систему відкритої освіти. Зараз в університеті за програмою дистанційного навчання навчається понад 1 000 000 студентів з Туреччини, Північного Кіпру та турецьких спільнот з ЄС. Навчання відбувається в режимі онлайн за допомогою системи відеоконференцій для викладання, а також за допомогою навчальних посібників, підручників і телевізійних або радіопрограм, що випускаються Університетським телевізійним центром (близько 300 на рік). Доступні курси та ступені, як правило, зосереджені на таких предметах, як бізнес, економіка та фінанси, хоча зараз різноманітність розширюється, включаючи соціальні науки та такі предмети, як теологія (The EAEA Country Report on Adult Education in Turkey, 2011, с. 7–8).

Виходячи з аналізу отриманих даних, найважливішою перевагою системи освіти дорослих турецькі дослідники вважають тривале існування багатьох інституційних організацій освіти дорослих, зокрема, Центрів народної освіти та Центрів професійної підготовки. Ще однією перевагою є різноманітність постачальників освіти дорослих, починаючи від військових до конфедерацій ремісників, від міністерств до муніципалітетів, від фондів до приватних підприємств. Існування кількох закладів, які прагнуть надавати послуги з освіти дорослих, хоча їх основна інституційна функція не є освітою дорослих, створює міцний фундамент для актуалізації навчання впродовж життя.

Основне обмеження системи освіти дорослих стосується якості програм, які зосереджені на підтримці школи, підготовці до іспитів та програмах рукоділля для жінок як засобу надання рівних можливостей й проведення дозвілля. Значно менше пропонується різноманітність професійних та соціально-культурних курсів, які дають змогу цільовій групі заробляти краще на життя або відчувати кращу якість життя. Наприклад, у сільському господарстві та важкій промисловості різноманітність програм і кількість курсів порівняно обмежені. Основною причиною проблем, пов'язаних з якістю програм, може бути професіоналізація. Через обмежений доступ до системи педагогів дорослих, програми освіти дорослих переважно здійснюють офіційні шкільні вчителі, особливо вчителі початкових класів. Ця ситуація ускладнює оновлення програм або надання різноманітних програм відповідно до потреб учасників. Жінки беруть участь у більш неформальних курсах освіти для дорослих, а чоловіки беруть участь у більш формальних курсах освіти для дорослих та підготовці водіїв транспортних засобів (Miser & Ural, 2013, с. 172).

На основі аналізу турецької системи освіти дорослих учені (Miser & Ural, 2013, с. 172–173; Aksakal, Yildiz, 2015, с. 239) пропонують наступні рекомендації для практиків освіти дорослих у Туреччині:

- Зберігати роль піонера освіти дорослих, покращувати якість освітніх послуг Центрів народної освіти та диверсифікувати програми, пропонуючи професійні та соціально-культурні програми, щоб допомогти дорослим збільшити дохід та покращити якість життя.
- Зосереджуватися на освітніх потребах, які не задовольняє формальна шкільна система, а не на сприянні успіху учнів на іспитах або

їхньому шкільному навчанні.

- Наймати педагогів для дорослих у заклади освіти для дорослих і вимагати освіти та навчання за сертифікаційними програмами для отримання сертифікатів для навчання дорослих.

- Збільшувати кількість програмних сфер та курсів, що стосуються сфери послуг та промисловості, що сприяє збільшенню кваліфікованої робочої сили середнього рівня.

- Визнавати грамотність дорослих як важливу проблему та докладати зусиль щодо підвищення рівня грамотності дорослих, розробки програм, планів та системи оцінювання шляхом залучення експертів.

- Пов'язувати можливості отримання доходу та життєві навички, забезпечувати відповідність освіти дорослих потребам маргіналізованих верств населення, особливо жінок.

- Підвищувати якість формальної освіти дорослих, розглядаючи її як частину системи освіти дорослих. Приділяти увагу та підтримувати освіту дорослих через Інтернет та можливості інформального навчання.

- Покращувати звітність про заклади освіти дорослих та створити національний банк даних про освіту дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений науковий пошук уможливиле висновок про те, що найважливішими перевагами турецької системи освіти дорослих є тривале існування багатьох інституційних організацій освіти дорослих; різноманітність постачальників освіти дорослих (починаючи від військових до конфедерацій ремісників, від міністерств до муніципалітетів, від фондів до приватних підприємств), що створює міцний фундамент для актуалізації навчання впродовж життя. З'ясовано, що основне обмеження системи освіти дорослих стосується якості програм, основною причиною яких може бути професіоналізація. Доведено, що основними провайдерами освіти дорослих у Туреччині є: *постачальники державної освіти* (університети, заклади загальної та професійної підготовки, приватні навчальні заклади, початкові школи та дошкільні заклади), *державні установи та організації* (міністерства, установи та юридичні вищі комітети, місцеві органи влади та турецькі збройні сили), *бізнес-світ* (включаючи профспілки та організації роботодавців), *неурядові організації* (НУО) та *ЗМІ*. Визначено, що основними провайдерами неформального навчання є Центри народної освіти, Центри професійної освіти, Університет Анadolу (е-навчання) тощо.

На основі узагальнення вищеозначеного, можна запропонувати шляхи впровадження перспективних ідей турецького досвіду у теорію і практику освіти дорослих в Україні: диверсифікація постачальників освітніх послуг у сфері освіти дорослих; забезпечення відповідності освіти дорослих потребам маргіналізованих верств населення, особливо жінок; сприяння збільшенню кваліфікованої робочої сили середнього рівня шляхом підвищення кількості програмних сфер та курсів, що стосуються сфери послуг і промисловості; покращення звітності про заклади освіти дорослих; створення національного банку даних про освіту дорослих; диверсифікація та сертифікація програм освіти дорослих та ін.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі може стати ініціація співробітниками МОН розробки таких послуг дистанційної освіти, як відкрита початкова школа, відкрита середня школа, відкрита професійна й технічна середня школа та відкритий коледж тощо.

Список використаних джерел

- Лук'янова, Л. Б. (2017). Законодавча база освіти дорослих: міжнародний досвід. *Андрогогічний вісник*, 8, 5–15. Житомирський державний університет імені Івана Франка. URL: https://library.zu.edu.ua/doc/andragogic_visnyk/Andragogichniy_visnyk_8.pdf#page=5
- Марчук, А. (2020). *Андрогогіка*: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 300 с. URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3218/1/andragogika.pdf>
- МОН. (2020). МОН пропонує для громадського обговорення законопроект «Про освіту дорослих». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-zakonoprojekt-pro-osvitu-doroslih>
- Про освіту*: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
- Рассказова, О. (2017). Провайдери неформального навчання дорослих як суб'єкти освітньої діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2 (19), 178–185. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/223117.pdf>
- Самойленко, О. А., Дубасенюк, О. А. (2021). Освіта дорослих в умовах пандемії COVID-19. *Освітня аналітика України*, 4 (15), 105–115.
- Aksakal, B., Yasar, I. K. (2015). Comparison of Adult Education Policies in Turkey and European Union. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177, 235–239.
- The EAEA Country Report on Adult Education in Turkey: Helsinki, 2011, 9 p. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/turkey_country-report-on-adult-education-in-turkey.pdf
- Miser, R., Ural, O. and Ünlühisariçlı, Ö. (2013). Adult Education in Turkey. *Adult Learning*, 24 (4), 167–174. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1045159513499553>
- Vezne, R. and Yıldız, A. (2021). Comparative Analyses of Adult Education Systems of England, Denmark, and Turkey in the Context of The Lifelong Learning Policies of the European Union. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54 (1), 313–334. Ankara University.
- Main providers: Turkey*. EURYDICE, 2022. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-90_en

References (translated and transliterated)

- Lukianova, L. B. (2017). Zakonodavcha baza osvity doroslykh: mizhnarodnyi dosvid [Legal basis of adult education: international experience]. *Andrahohichnyi visnyk – Andragogic Herald*, 8, 5–15. Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. URL: https://library.zu.edu.ua/doc/andragogic_visnyk/Andragogichniy_visnyk_8.pdf#page=5 [in Ukrainian].
- Marchuk, A. (2020). Andrahohika [Andragogy]: navch. posibnyk. Lviv: LvDUVS, 300 s. URL: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3218/1/andragogika.pdf> [in Ukrainian].
- MON (2020). *MON proponuie dlia hromadskoho obhovorennia zakonoproiekt «Pro osvitu doroslykh»* [The Ministry of Education, Culture and Science offers for public discussion the draft law "On Adult Education"]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obhovorennia-zakonoprojekt-pro-osvitu-doroslih> [in Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy* [On education: the law of Ukraine]. 05. 09. 2017 r. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [in Ukrainian].
- Rasskazova, O. (2017). Providery neformalnoho navchannia doroslykh yak subieky osvitnoi diialnosti [Providers of non-formal education of adults as subjects of educational activity]. *Naukovi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika*, 2 (19), 178–185. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/223117.pdf> [in Ukrainian].
- Samoilenko, O. A., Dubaseniuk, O. A. (2021). Osvita doroslykh v umovakh pandemii COVID-19 [Adult education in pandemic conditions COVID-19]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 4 (15), 105–115 [in Ukrainian].
- Aksakal, B. and Yasar, I. K. (2015). Comparison of Adult Education Policies in Turkey and European Union. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 235–239 [in Turkey].
- The EAEA Country Report on Adult Education in Turkey: Helsinki, 2011. 9 p. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/turkey_country-report-on-adult-education-in-turkey.pdf [in English].
- Miser, R., Ural, O. and Ünlühisarıkly, Ö. (2013). Adult Education in Turkey. *Adult Learning*, 24 (4), 167–174. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1045159513499553> [in English].
- Vezne, R. and Yıldız, A. (2021). Comparative Analyses of Adult Education Systems of England, Denmark, and Turkey in the Context of The Lifelong Learning Policies of the European Union. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54 (1), 313–334. Ankara University [in English].
- Main providers: Turkey*. EURYDICE, 2022. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-90_en [in English].

УДК 378.048.2: 378.22

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.171-179](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.171-179)

Paziura Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Aviation English of the National Aviation University

Пазюра Наталія Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1234-7610>

E-mail: npazyura@ukr.net

Hryhorieva Vita – Ph.D., Associate Professor of the Department of Humanitarian Training, Donbas National Academy of Construction and Architecture

Григор'єва Віта Анатоліївна – доктор філософії, доцент кафедри гуманітарної підготовки Донбаської національної академії будівництва і архітектури

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1909-9317>

E-mail: v.a.hryhorieva@donnaba.edu.ua

Kalashnykova Tetiana – Ph.D. Student at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Senior Lecturer of the Department of Humanitarian Training, Donbas National Academy of Construction and Architecture

Калашникова Тетяна Сергіївна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, старший викладач кафедри гуманітарної підготовки Донбаської національної академії будівництва і архітектури

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0693-7980>

E-mail: t.s.kalashnykova@donnaba.edu.ua

PH.D. TRAINING PROGRAMS IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

Abstract. The paper considers the types of Ph.D. training programs in the Federal Republic of Germany: individual doctoral programs, which provide for earning the degree in industrial companies, universities, non-university research institutions (institutions of Fraunhofer, Helmholtz, Leibniz, Max Planck Societies), and structured doctoral programs that involve working on research in groups of doctoral students formed in research, postgraduate, doctoral schools. The

research studies the general principles of developing structured doctoral training programs: the availability of the critical mass of students who earn the degree in this program (at least 30 people); clear formalization of the training system (transparency of the admission procedures; system for assessing a doctoral student's achievements, which is clear and acceptable to the scientific community; regulated rules of interaction of a doctoral student, his or her supervisor, the university, etc.), and suchlike. The advantages of each type of Ph.D. training have been determined. The biggest advantages of individual doctoral programs include the possibility to freely choose the research topic, to study under the supervision of a certain professor; those of structured doctoral study programs are short-term training, funding, being supervised by several professors, teamwork, which provides an opportunity to share views with other team members, supervisors. Among the disadvantages of individual Ph.D. training programs, the following issues have been identified: the long period of study, highly specialized subject of study, independent study of the material. For structured doctoral programs, these are multilevel admission procedures, compliance of the Ph.D. dissertation topic with the doctoral program, overloaded curriculum.

Keywords: Federal Republic of Germany; higher education; individual doctoral studies; structured doctoral studies; PhD degree; research institutions.

**Пазюра Наталія Валентинівна,
Григор'єва Віта Анатоліївна,
Калашникова Тетяна Сергіївна**

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА

Анотація. У статті розглянуто види програм підготовки докторів філософії у Федеративній Республіці Німеччина: індивідуальні докторські програми, науковий ступінь за якими можна здобути у промислових компаніях, університетах, неуніверситетських дослідницьких закладах (інститути товариств ім. Фраунхофера, Гельмгольца, Лейбніца, Макса Планка та ін.), і структуровані докторські програми, що передбачають роботу над дослідженнями у групах докторантів, сформованих у науково-дослідних, післядипломних, докторських школах. У розвідці досліджено загальні принципи побудови структурованих докторських програм: наявність «критичної маси» студентів, які здобувають науковий ступінь за цією програмою (не менше 30 осіб); чітка формалізація системи підготовки (прозорість процедури прийому; система оцінки результатів роботи докторанта, яка буде зрозуміла і прийнятна для наукового співтовариства; регламентовані правила взаємодії докторанта, наукового керівника, університету та ін.) тощо. Визначено переваги кожного виду програм підготовки докторів філософії. До найбільших переваг індивідуальних докторських програм належать можливість вільно обирати предмет дослідження, навчатися під керівництвом певного професора; структурованих докторських програм –

короткий термін навчання, фінансування, керівництво декількома викладачами, команда робота, що надає можливість обмінюватися думками з іншими членами команди, науковими керівниками. Серед недоліків індивідуальних програм підготовки докторів філософії виокремлено тривалий термін навчання, надто спеціалізований предмет дослідження, самостійне опрацювання матеріалу; структурованих докторських програм – багаторівнева процедура вступу, відповідність теми дисертації докторській програмі, перенасиченість програми навчання.

Ключові слова: *Федеративна Республіка Німеччина; вища освіта; індивідуальна докторська програма; структурована докторська програма; науковий ступінь доктор філософії; дослідницькі заклади.*

Problem statement and its rationale. The Ukrainian higher education system has presently undergone significant reforms, which are seen as a necessity on the way to the integration into the European and global academic and scientific communities. Ukrainian educators have prepared and implemented a regulatory, social and legal framework that has introduced the principles of the Bologna Process to Bachelor and Master programs and enabled Ukrainian universities to actively pursue a policy of internationalization of higher education by establishing student academic mobility. However, the development and implementation of Ph.D. training programs in various fields of knowledge in accordance with the European standards requires further study.

Unfortunately, the quality of research, technical and educational potential of Ukrainian higher education institutions does not meet European standards, there is a shortage in cooperation between our universities and their foreign partners that would be based on the implementation of complex innovative projects and programs. According to the strategy of reforming higher education in Ukraine for the period 2014-2019, the important legal documents aimed at solving the problem of integration of national education and science into the European research area were adopted and put into action, but no systematic measures have been taken yet to increase young researchers' motivation to conduct joint research with foreign partners and most of the requirements for research activities performed by universities remain financially and organizationally unmet.

Thus, the study of best practices in developing and practical implementing of Ph.D. training programs in German universities should provide an opportunity to use leading foreign experience to intensify European integration processes in higher education in Ukraine. It should also be noted that obtaining a Ph.D. through the training programs agreed with partner universities should give young Ukrainian researchers a chance to obtain a double doctorate and make a successful international career.

The expediency of referring to the practices of the Federal Republic of Germany is predetermined by the number of international doctoral students studying in this country. Germany has long been one of the most popular places to study abroad. For the recent decades, it has been a leader in Europe in the number of Ph.D. dissertations defended by foreign candidates. Every year about 29,000 young researchers earn their Ph.D. degrees in Germany, of which 5.5

thousand are foreign graduates (Research in Germany, URL). These figures are much higher than in any other European country. The German doctoral degree is highly valued worldwide. The popularity of Germany among those seeking international Ph.D. degree results from its global reputation as a world leader in technical innovations and research, government and public attention to research and innovation, high standards of academic integrity that guarantee the uniqueness of curricula and research activities. The country also has a wide range of research areas, excellent research facilities and a variety of degree programs. Another distinctive factor is that it provides an opportunity to conduct research at one or more different universities, non-university institutions, businesses and government institutions.

Moreover, intensive industrial research functions as a system for promoting cooperation between scientific institutions and industry, making German business one of the most dynamically involved in research among other European countries. All this significantly increases the prospects for funding research and further employment of Ph.D. students directly in the field of their specialization.

Analysis of the recent publications. The specifics of obtaining a doctoral education in European countries have long been in the focus of scientific interests. The study of various models of Ph.D. training in Germany and analysis of the advantages and disadvantages of these models were carried out by M. Merkt (2008). The analysis conducted made it possible to identify weak points and outline a number of tasks for university didactic centers within the framework of the Bologna educational structures. The issues of differentiation of universities according to the structure of doctoral studies were dealt with by U. Senger (2011). The conducted studies show that the institutional position, structural and organizational development, as well as the concept of developing young researchers largely depend on university's specific educational profiles. In Ukraine, good practices of training doctoral students in national academic systems were in the focus of the following scientists: Borova T.A. (2017), Panytch O.I. (2017). The ways to reform postgraduate education in Ukraine and the obstacle on the way of introducing Ph.D. training programs were reviewed by Vynnytskyi M. (2015).

So, **the purpose of the paper** is to review the types of Ph.D. training programs in the Federal Republic of Germany and to identify their advantages and disadvantages. While studying the organization and implementation of Ph.D. training programs in the Federal Republic of Germany, the main research methods we applied were the analysis of the reference sources, the comparative analyses and the descriptive method.

Presentation of the basic material. In the German science infrastructure, there are two models for earning a degree. The most common and 'traditional' way is to take a degree during individual doctoral study. (German – Individualpromotion). Most doctoral students opt for this path. Within the framework of individual doctoral training programs, young researchers have to personally find a supervisor before they start working on their dissertation and work on it independently under his or her supervision (Panytch, 2017). The topic

of research is discussed with the supervisor. This type of Ph.D. training program does not require compulsory class attendance, deadlines, or a rigid curriculum, but calls for significant personal initiative, discipline and responsibility, and provides for academic freedoms and space for creativity. This so-called supervision model is acceptable for those who want to complete their postgraduate studies under the supervision of a specific expert. The period of this kind of doctoral study depends on independent time planning and usually lasts from three to five years.

The degree within an individual doctoral training program can be taken at universities, non-university research institutions, and industrial companies (Promovieren in Deutschland, URL). In Germany, Ph.D. students usually teach at universities or work on projects engaging the best young researchers. Such activities involve close professional communication with professors, as well as excellent opportunities for careers in science. This type of program is called an internal doctoral program (German – interne Promotion) (Promovieren in Deutschland, URL).

However, doctoral students do not have to work at a university. They can work on their dissertations independently at home supervised by a research advisor and with funding for research. This is called an external doctoral program (German – externe Promotion). This type of training program indicates that the doctoral student does not work at a university and is not involved in a project. He or she only works with the research supervisor, i.e. they can sometimes meet with one or communicate via e-mail. The Ph.D. student may receive a scholarship from one of the German foundations or work as a lawyer, civil engineer, etc., or does not work at all. It should be noted that within academic freedoms there is a possibility to transfer from one mode of study to another.

Non-university research institutions such as the institutes of the Fraunhofer Society (German – Fraunhofer-Gesellschaft), Helmholtz Association (German – Helmholtz-Gemeinschaft), Leibniz Association (German – Leibniz-Gemeinschaft) and Max Planck Society (German – Max-Planck-Gesellschaft) in collaboration with universities offer to take a Ph.D. degree while working on research projects [5]. It should be stated that the Helmholtz Society alone consists of 16 research institutes with 8,000 employees and has an average annual budget of 2.8 billion Euros. The Max Planck Society has 76 institutes, 17 graduates of which have received the Nobel Prize. A doctoral student becomes an employee of the institute and in cooperation with its industrial partners works on a research project. The Ph.D. project is supervised by a professor from a partner university. This type of doctoral study program gives an opportunity to combine work and study at postgraduate school, as well as gain practical experience (Promovieren in Deutschland, URL).

Another mode of individual doctoral study is to earn a degree in industry or business. Many German industrial companies, in cooperation with universities and research institutions, set up their own research institutes to attract researchers through doctoral programs. A doctoral student writes a Ph.D. dissertation under the supervision of a professor in collaboration with the company in which he or she works. The employer provides full financial support

during the work on a dissertation by concluding temporary or part-time employment contracts with doctoral students. This model allows young researchers to gain professional experience and establish useful contacts (Senger, 2011, 32).

Recently, taking a degree in Germany within the structured doctoral programs, which involve conducting research in groups of doctoral students formed in research / postgraduate / doctoral schools. These programs are similar to the Anglo-Saxon Ph.D. system, often internationally oriented, have a clear structure and are subject to a specific action plan. In Germany, there are about 600 such programs, mostly in English as the language of instruction.

Unlike individual doctoral programs, structured ones have a curriculum; all the research doctoral students conduct has to correspond to the areas of the programs within which they are conducted. While studying in a structured doctoral program, the applicant receives a scholarship from the university, his or her activities are supervised by a research team. Through the systematic and intensive supervision, the doctoral dissertation can be defended within three years (Research in Germany, URL).

Structured doctoral programs are developed on the general principles, which include:

1. The availability of a 'critical mass' of students studying in a doctoral program (it is considered that the number of participants in the program should be at least 30 people).

2. Clear formalization of the training system:

- - transparency of the admission procedures;
- - system for assessing a doctoral student's achievements, which is clear and acceptable to the scientific community;
- - regulated rules of interaction of a doctoral student, his or her supervisor, the university, etc.

3. Structured programs should be based on flexible intra-university, inter-university or international structures, as such there are doctoral (research) schools organized on a problem-disciplinary basis.

In EU countries, structured Ph.D. training programs at universities consist of:

- obligatory attending by doctoral students of special courses related to scientific activities (research skills) (research methodology; specialized seminars, courses, discussions, etc. – in their specialty);
- forming related skills and developing individual abilities (transferable skills) (communication skills (teaching, presentation techniques, etc.); developing scientific texts and preparing publications; scientific writing in English);
- conducting qualitative research and preparing a dissertation for defense before a specially convened council (not necessarily a permanent one and/or the composition of which is approved by the state) (Vynnytskyi, 2015, URL).

Having considered the specific features of individual and structured doctoral training programs, we can identify their advantages and disadvantages (table 1).

Table 1

**Advantages and disadvantages
of individual and structured doctoral programs**

	Individual doctoral programs	Structured doctoral programs
Advantages	Provide Ph.D. students with the opportunity to independently integrate the results of their research	Term of study – usually 3 years
	Opportunity to conduct research under the supervision of a certain professor	Supervision is carried out by several university professors
	Freedom in choosing the topic of dissertation	Much attention is given to teamwork and applied aspects of the research. Working together on a project provides an opportunity to share views with other team members and supervisors
		The matter of funding is solved when enrolling in the program
		A number of benefits for international degree seekers throughout the postgraduate study cycle
Disadvantages	Term of study – 4–5 years	Multilevel procedure for enrolling in the program
	The subject of the dissertation is usually too specialized and poorly integrated into the research framework	Overloaded curriculum
	Independent seeking of financing by a postgraduate student researcher to conduct research	Compliance of the dissertation topic with the program, which often makes it impossible to choose one's own subject of interest
	Necessity to work independently on the research material	

Accordingly, in the German scientific system there are two ways to earn a Ph.D. degree:

- under an individual doctoral program (at universities, non-university research institutions, in industry (industrial companies));
- under a structured doctoral program (working in groups of doctoral students in research / postgraduate / doctoral schools).

Conclusions and prospects for further research. As one can see from the study, the advantages of individual doctoral programs include the ability to freely choose the subject of the dissertation, independently integrate the results of one's research, study under the supervision of a certain professor. Among the advantages of structured doctoral programs there is a short period of study, working under the supervision of several professors, teamwork, funding and

more. The biggest disadvantages of individual doctoral programs include a long period of study, a very specialized dissertation subject, personal searching for funding to conduct research, independent study of the material. Multilevel admission procedure, compliance of the dissertation topic with the doctoral training program, overloaded curriculum are the disadvantages of structured doctoral programs. The outcomes of the presented study may be used for upgrading and improving the existing Ph.D. training programs in Ukraine.

Список використаних джерел

- Борова, Т. А. (2017). *Основні принципи застосування докторських програм на основі Європейського досвіду*. Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 5-6 жовтня 2017 р. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 71-73. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/img/Tezy_PHD_ZNU.pdf.
- Винницький, М. (2015). Реформа аспірантури. Особливості впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії. URL: http://oduvs.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/7.-Wynnytskij_AspiranturaReform2015.pdf.
- Особливості докторських програм світових дослідницьких університетів. kneu.edu.ua. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/dosl_univ_nauky/PhD_Programs.pdf.
- Панич, О.І. (2017). Підготовка докторів філософії: практики і проблеми. *Тези доповіді Всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти» (Запоріжжя, 5-6 жовтня 2017 р.)*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 12-18. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/img/Tezy_PHD_ZNU.pdf.
- Merkt, M. (2008). Die Entwicklung der Doktorandenausbildung in Deutschland und daraus entstehende, zukünftige Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren. *Erziehungswissenschaft*, 19 (36), 57-76. URL: https://www.researchgate.net/publication/37840863_Die_Entwicklung_der_Doktorandenausbildung_in_Deutschland_und_daraus_entstehende_zukunfftige_Aufgaben_fur_hochschuldidaktische_Zentren/link/58737ff908ae8fce4924b677/download.
- Promovieren in Deutschland. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst. www.daad.de. URL: <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/promovieren-und-forschen/promovieren/>
- Research in Germany. PhD. URL: <https://www.research-in-germany.org/en.html>.
- Senger, U. (2011). Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender: Innovative Konzepte an deutschen Universitäten, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 12-35. URL: https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/hochschule-und-wissenschaft/shop/detail/name/_/0/1/6001934w/facet/6001934w/////nb/0/category/1754.html.

References (translated and transliterated)

- Borova, T.A. (2017). Osnovni pryntsyty zastosuvannia doktorskykh program na osnovi evropeiskoho dosvidu [Basic Principles of Applying for Doctoral Programs on the Basis of European Practices]. *Pidhotovka doktoriv filosofii (PhD) v umovah reformuvannia vyshchoi osvity: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Zaporizhzhia, 5-6 zhovtnia, 2017 roku) - Training of Doctors of Philosophy in the Conditions of Reforming Higher Education: Proceedings from All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhia, October 5-6, 2017)*, 71-74. Zaporizhzhia: Zaporizhskiy Natsionalnyi Universytet. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/img/Tezy_PHD_ZNU.pdf [in Ukrainian].
- Vynnytskyi, M. (2015). Reforma aspirantury. Osoblyvosti vprovadzhennia program pidhotovky fakhivtsiv iz stupenem doktora filosofii [Postgraduate Education Reform. Specific Features of Introducing Ph. D. Training Programs]. <http://oduv.s.edu.ua/>. URL: http://oduv.s.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/7.-Wynnytskij_AspiranturaReform2015.pdf [in Ukrainian].
- Osoblyvosti doktorskykh program svitovykh doslidnytskykh universytetiv [Specifics of doctoral programs of world research universities]. *kneu.edu.ua*. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/dosl_univ_nauky/PhD_Programs.pdf. [in Ukrainian].
- Panytch, O. I. (2017). Pidhotovka doktoriv filosofii: praktyky i problemy [Training Doctors of Philosophy: Practices and Problems]. *Pidhotovka doktoriv filosofii (PhD) v umovah reformuvannia vyshchoi osvity: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Zaporizhzhia, 5-6 zhovtnia, 2017 roku) - Training of Doctors of Philosophy in the Conditions of Reforming Higher Education: Proceedings from All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhia, October 5-6, 2017)*, 12-18. Zaporizhzhia: Zaporizhskiy Natsionalnyi Universytet. URL: http://phd.znu.edu.ua/page/img/Tezy_PHD_ZNU.pdf [in Ukrainian].
- Merkt, M. (2008). Die Entwicklung der Doktorandenausbildung in Deutschland und daraus entstehende, zukünftige Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren. *Erziehungswissenschaft*, 19 (36), 57-76. URL: https://www.researchgate.net/publication/37840863_Die_Entwicklung_der_Doktorandenausbildung_in_Deutschland_und_daraus_entstehende_zukunfftige_Aufgaben_fur_hochschuldidaktische_Zentren/link/58737ff908ae8fce4924b677/download [in Germany].
- Promovieren in Deutschland. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst. www.daad.de. URL: <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/promovieren-und-forschen/promovieren/> [in Germany].
- Research in Germany. Ph.D. www.research-in-germany.org. URL: <https://www.research-in-germany.org/en.html> [in Germany].
- Senger U. (2011). Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forscher: Innovative Konzepte an deutschen Universitäten, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 12-35. URL: https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/hochschule-und-wissenschaft/shop/detail/name/_/0/1/6001934w/facet/6001934w/////nb/0/category/1754.html [in Germany].

УДК 378.147:377 (73)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.180-187](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.180-187)

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

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

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

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

DEVELOPMENT OF LAW ENFORCERS' COMMUNICATION SKILLS IN THE USA

Abstract. *Based on the study of the experience of training law enforcement officers in the United States, there has been stressed in the article on the need to improve the police training considering development of communicative and interpersonal skills. These skills as well as creative thinking, problem-solving and decision-making skills are among the most needed for the professional efficiency of every law enforcement officer. The author considers that a new law enforcement agency serving the social needs and protecting the rights of citizens requires modern approaches to the police training. So, as the community-oriented policing is an important aspect of law enforcement work, police training academies should train their officers to interact effectively with public. Coming from the USA research outcomes, the core interpersonal competencies for law enforcement officers are identified as following: ability to use good judgment and to problem solve; capacity for empathy and compassion; capacity for multi-tasking; ability to demonstrate courage and to take responsibility; ability to be resourceful and show initiative; demonstrating assertiveness; possess and demonstrate integrity; capacity for engaging in teamwork and ability to collaborate. The contemporary methodologies like problem-based learning, communications-based instructions, and practical scenario training providing development of law enforcers' communicative and interpersonal skills are analyzed in the article. Within training programs these methods integrate many of the educational results such as: thinking critically with the ability to analyze complex problems; locate, assess, and utilize significant educational resources; display outstanding skills related to written and oral communications; and develop into life-long learners by using their intellectual and content knowledge. The author says that the experience of the USA police training according to the mentioned sphere can be crucially useful for the police reform process in Ukraine.*

Key words: *communication skills; interpersonal skills; law enforcers; police training; the USA.*

Василенко Олена Вікторівна

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПРАВООХОРОНЦІВ У США

Анотація. Стаття присвячена вивченню досвіду професійної підготовки працівників правоохоронних органів в США, зокрема щодо розвитку їх комунікативних навичок і навичок міжособистісного спілкування. Ці навички разом з формуванням творчого мислення, навичками вирішення проблем і прийняття рішень вважаються одними з найбільш необхідних для професійної ефективності кожного співробітника правоохоронних органів. Автор вважає, що реформування правоохоронних органів, які служать захисту суспільних потреб та прав громадян, вимагає сучасних підходів до навчання поліції. Отже, оскільки громадсько-орієнтована діяльність поліції є важливим аспектом роботи правоохоронних органів, навчальні поліцейські академії повинні навчати правоохоронців навичкам ефективної взаємодії з громадськістю. Виходячи з результатів досліджень США, основні компетенції міжособистісного спілкування правоохоронців визначаються як: здатність приймати розумні рішення та вирішувати проблеми; здатність до емпатії та співчуття; здатність до багатозадачної діяльності; вміння виявляти сміливість і брати на себе відповідальність; вміння проявляти винахідливість та ініціативу; чесність; здатність долучатися до командної роботи і співпрацювати тощо. У статті проаналізовано сучасні методи навчання (проблемне, комунікативне, навчання на основі практичних сценаріїв та ін.), використання яких сприятиме розвитку комунікативних та навичок міжособистісного спілкування правоохоронців. В межах навчальних програм ці методи інтегрують численні освітні результати, такі як: критичне мислення зі здатністю аналізувати складні проблеми; визначати, оцінювати та використовувати значущі освітні ресурси; проявляти навички, пов'язані з письмовою та усною комунікацією; вміння розвиватися протягом усього життя, використовуючи інтелектуальні та змістові знання. Автор зазначає, що досвід підготовки поліцейських у США щодо комунікативних навичок і компетенцій міжособистісного спілкування може бути корисним для процесу реформування правоохоронних органів в Україні.

Ключові слова: комунікативні навички; навички міжособистісного спілкування; правоохоронці; підготовка поліції; США.

Problem statement and its rationale. Rule of law and a strong justice sector are fundamental and crucial to a well-functioning modern democracy. Efficient policing, which serves the people rather than just the state, is therefore central to preventing conflicts and preserving social stability. A new generation of police officers in Ukraine should form a modern law enforcement agency with the aim of serving the needs and protecting the rights of citizens. A new law on the National Police that came into force in 2015 and enabled the further development

of the police started a significant change in the functions and duties of the police officers working in close contact with the public. However, the police reform process in Ukraine and the modern police development strategy are continued to be discussed with the participation of the public, national and international experts. The current stages in reform involve deepening the changes to the National Police, restructuring the work of the crime bloc, developing police computerization; and among others are changes to the system for police education and training.

To prepare police officers for their societal roles in the 21st century, training and education are at the forefront for their success and survival. Law enforcers need high level professional skills and they have to be sensitized to the day-to-day challenges they will have to tackle from the communities they serve, if they are to be effective. So, there is an urgent need to improve preparing law enforcers of new generation, just in sphere of developing their communication and interpersonal skills. If the profession of law enforcement is to continue to advance, new methods of accommodating change must be developed and implemented. A recent philosophy being pursued by many police agencies throughout the United States and other countries today is *community oriented policing* which causes a change in fundamental methods of delivery of police services and therefore in police training. And the experience of the USA police training according to this sphere can be crucially useful for reform process in Ukraine.

Analysis of recent research and publications. The problem of law enforcement officers training is traditionally raised in many scientific articles and publications. Thus, foreign authors A. Chappel, M. Charles, G. Gordner, W. McCamey, A. Gammage, M. Haberfield, G. Kelling, M. Moore, Q. Thurman and others have investigated preparing competent college graduates, contemporary police training methods, curriculum reform in police training, educational Communications and Technology for training law enforcers etc. Many Ukrainian researches such as O. Bandurka, S. Slyvka, V. Syniov, V. Tiurina, G. Yavorska, O. Ligotskii and others have highlighted peculiarities, methodology, principles and learning techniques of police officers preparing. However, there are not sufficient publications, which summarize the USA police training experience in communication skills development that is to be beneficial to implement in Ukraine.

Thus, **the aim of this publication** is to analyze the sense of communication and interpersonal skills of law enforcement officers in the context of peculiarities of their professional activity, duties and functions in society; to consider methodology of forming these skills on the example of the USA police academies training.

Presentation of the basic material. Effective policing occurs when officers and members of the public partner to create safe and crime-free communities. This partnership requires that officers display not only strong technical capabilities but also interpersonal skills. Together, technical and interpersonal skills form the basis of all police work (Miller, 1983).

In the USA the majority of initial law enforcement training police trainee can go through at the local community college or academy is classroom based, supplemented by practical exercises and scenarios. There is no standard national

curriculum, but the state may guide agencies in developing training programs. The Commission on Peace Officers Standards and Training or similar entity establishes minimum selection standards for law enforcement officers, sets minimum education and training standards, and serves as the certification or licensing authority for sworn personnel.

In 2015, The United States Department of Justice, Community Oriented Policing Services Office and the Police Executive Research Forum collaborated to pilot an innovative police training strategy. This problem based learning strategy, titled the Police Training Officer Program, institutionalized adult learning theory and problem solving tools into a process that encouraged new officers to think using a proactive mindset, enabling the identification of and solution to problems within their communities (Rushing, 2015).

The USA Department of Justice-funded research project identified the following as *core competencies* for law enforcement officers: ability to use good judgment and to problem solve; capacity for empathy and compassion; capacity for multi-tasking; ability to demonstrate courage and to take responsibility; ability to be resourceful and show initiative; demonstrating assertiveness; possess and demonstrate integrity; capacity for engaging in teamwork and ability to collaborate (Police Officer Academy Training, 2015).

As experts P. McDermott and D. Hulse have considered, fundamentally, most police activities involve one of two actions: police officers talk to people and they touch people. The «touch factor» in police training, driven by concern for officer safety, encompasses instruction in firearms, motor vehicle stops, self-defense, arrest and control, and responses to crimes in progress (McDermott, Hulse, 2012).

The «talk factor» in police training focuses on verbal interactions during criminal investigations, traffic stops, interviews, and interrogations. Yet, in the USA the Police Officers Standards and Training Council and the Law Enforcement Training Center both support this view and maintain that effective interpersonal skills are essential to virtually every aspect of police operations. Law enforcement officers cannot avoid interactions with the public because they occur so frequently in three very common areas of police work: motor vehicle stops, criminal investigations, and domestic violence and conflicts. Officers cannot predict the exact behaviors they will encounter during every day police service, and, thus, they need strong interpersonal skills to minimize hostility and misunderstandings in these situations (McDermott, Hulse, 2012).

Teaching communication skills also applies to the officers' ability to communicate with other officers, other first responders, and the public. With other officers and public safety professionals, proper communication skills are critical in disseminating necessary information. When dealing with the public, officers need to know when to be commanding and when to be friendly and reassuring.

Therefore, law enforcers training agencies must train their officers on how to interact effectively with the public. Any well-established law enforcement academy trains and evaluates all recruits for their technical (e.g., tactical and legal) abilities. For example, in firearms training, recruits must earn a certain score to carry a weapon. Unfortunately, many agencies do not concentrate on training

and evaluating officers' interpersonal skills (e.g., active listening, problem solving, persuasion, and conflict management) even though officers need them to competently execute tactical and legal tasks. But community policing is an important aspect of a law enforcement career. If officers cannot communicate with the public, poor community relations will hinder even the most technically proficient departments.

Developing communication and interpersonal skills comes with experience and exposure. There are some ways to get started. 1) Volunteering with a local police department or with any community service organization can provide trainees with some of the skills abilities needed to be an effective community policing officer. 2) Gaining work experience means that almost any type of work experience can help to develop the skills needed to be an effective community policing officer. 3) Taking related courses. This could be through educational courses focused on communication or critical thinking. Understanding listening strategies and how to communicate with the various populations a police officer will come in contact with is incredibly valuable. Critical thinking takes practice and will help to develop better problem-solving abilities (Police Officer Academy Training, 2015).

To improve officers' performance in common police practices in the USA, training agencies instruct personnel on *basic competencies* that ease communication between the police and the public during motor vehicle stops, criminal investigations, and domestic conflicts. These skills fall into three categories: setting the stage, gathering evidence, and confirming information.

To set the stage for effective communication, officers should practice crucial *verbal* and *nonverbal conversation habits*. These include eye contact, body position, voice tone, facial expressions, gestures, physical distance, and physical contact. Police also should use open invitations to talk, such as encouragers and closed and open-ended questions. When gathering evidence, four communication skills assist officers in collecting pertinent information: *focusing*, *paraphrasing*, *reflecting*, and *confronting*. Focusing helps with reframing and reconstructing problems. When paraphrasing, officers restate someone's thoughts in different words and in a nonjudgmental manner. Reflecting involves feelings as officers articulate an individual's emotions, whether stated or implied. Finally, confronting aids police in identifying discrepancies in a story. To confirm information, officers should use two strategies to pull together relevant data and ensure that they accurately capture an individual's story. *Clarifying* confirms that the officer and the individual agree on the exchanged information, and *summarizing* establishes that all information gathered is accurate (McDermott, Hulse, 2012).

Thus, communication abilities and interpersonal skills are among the most needed for the professional efficiency of every law enforcement officer.

The principal method used for many police academies in the USA resulted in similarities to military basic training or otherwise known as military boot camp. But nowadays this behavioral and military model for academy instruction has changed for *nonmilitary police academy model* because police officers have many more societal constraints on their actions than soldiers in a war (Queen, 2016).

The nonmilitary police academy model is focused on adult learning

strategies where curriculum is directed toward a softer approach within the classroom and aimed to teach critical thinking, decision making, or problem solving. Multiple teaching methods are used to best prepare students to become self-directed police officers who can truly solve problems, analyze issues, learn from their mistakes, and think creatively. If police departments are working within a community policing philosophy, they want or prefer critical thinking, problem solving officers in the field instead of military warriors as their police officers. Not surprisingly, the vast majority of college and university police academies were found to be employing a predominately stress-free educational environment.

Many researchers contend that within both the traditional, militaristic style of police academy training and the non-stressful academic arena, teacher-centered approaches with a lecture format are the primary means of instruction and information sharing. According to C. R. Queen (2016), while traditional law enforcement education programs performed well in developing technical and procedural skills, the adult learning strategies are strongly recommended where academy classes become student-centered and firmly assist in the attainment and application of student knowledge associated with developing non-technical capabilities and skills like problem solving, decision making, and leadership. Perhaps, a change in direction toward the use and development of other learning strategies would be more supportive toward the education of community-oriented police recruits.

Update methodology would improve law enforcement training and make it more effective. An instructional method that initiates students' learning by creating a need to solve an authentic problem has been defined as *problem-based learning (PBL)*. During the problem-solving process, students construct knowledge and develop problem-solving skills while working toward a solution to the problem. Problems provoke thought, stimulate action, and many times demand attention. When problems are considered important and relevant, people expend personal energy and resources to solve them efficiently.

Within the problem-based learning, H. S. Barrows argued that six basic or core components must be present. First, learning must be student-centered. In this environment and under the direction of a facilitator, students are allowed to determine what information is important and have the responsibility for their own education. The second component involves learning taking place within small group settings. Students are assigned randomly to small groups of 5-8 members where they must socialize and negotiate with other students in order to come to a consensus on the best problem resolutions. The third element is where teachers must become tutors or facilitators. The instructor, now turned facilitator, must assume that role to guide students to pursue answers to the questions that they should discover themselves. The hope is that the students eventually challenge each other with the proper queries to determine the best solutions to the problems. The fourth PBL component relates to problems being the primary focus and stimulus for learning. Problems should represent the challenges that the students will face when in the field and must be relevant in order to provide student motivation for learning. The fifth element of PBL declares that problems are the means for developing problem-solving abilities. The format for the

problems must be related to real world applications where students are placed in an experiential environment and allowed to work their way through various explorations depending upon the discipline. The sixth and final criterion contends that new information is transferred to students when self-directed learning is applied. Students in PBL courses are expected to work together and learn by encouraging teamwork, discussion, and continuous comparative analysis much like experts within the discipline (Barrows, 1996).

Within training programs, PBL integrates many of the sought-after educational outcomes such as: thinking critically with the ability to analyze complex problems; locate, assess, and utilize significant educational resources; display outstanding skills related to written and oral communications; and develop into life-long learners by using their intellectual and content knowledge.

Some law enforcement training programs, used in the USA, already provide *communications-based instruction* for recruits. Many training programs explain learning objectives as that instructors not simply describe these skills in class, but, what is more important, model them, and evaluate recruits. Students not only observe the instructor, but they practice, demonstrate, and master these skills. In this case police recruits truly master the competencies in a communications training curriculum (Young, 2009).

In police academies, interpersonal skills should be taught and mastered independently so that recruits can use these abilities to supplement technical training. *Six steps* comprise a common procedure in such education courses that exemplifies how law enforcement academies can teach their own recruits:

1) The instructor presents, defines, and demonstrates a specific capability to the class.

2) The students practice the skill, often in groups of three. One student takes on the role of the police officer, another plays the client, and the third observes. Group members take a turn in each role.

3) Class members discuss their challenges with each task, and they continue to practice.

4) Each student performs in front of the class and instructor, who evaluates each class member on all of the assigned skills.

5) The class repeats steps 1 through 4 until all techniques are introduced, modeled, practiced, demonstrated, and evaluated.

6) At the end of the course, students demonstrate all of the competencies that they learned in the course during a 10- to 15-minute mock session. The instructor videotapes each session and evaluates the students' command of all the skills (Young, 2009).

The experts on police training say that *practical scenario training* with live subjects is extremely effective. The scenario should play out to the end and be completed, with backup arriving; suspects handcuffed, searched, and readied for transport; emergency medical called; and the other actions that would be taken in a real incident. Adding more scenario training will be helpful in law enforcer training. Officers can watch videos, read case studies, study chunks of information online, and perform practical drills. When properly structured and supervised, scenario training requires officers to use multiple skills and combine them to

achieve a goal. And that can be a very memorable experience.

So, the law enforcement officers' academy training builds an essential foundation for new officers because they need to master communication skills before they execute professional tactical and legal tasks. In law enforcement, all new officers must master verbal and nonverbal communication and interpersonal skills regardless of their job function, title, or location.

Conclusions and prospects for further research. Police reform is crucial for the country's stability, so that people see police officers doing their job honestly and effectively, and this is what will help improve public trust in law enforcement bodies. Now Ukraine's police force is working to win over public trust and therefore raise public respect for law and order. There is an urgent need to reform police training in Ukraine considering positive the USA experience. In order to be successful, police officers training must be focused on development of skills that are related to needs such as communication, critical thinking, problem solving, collaboration and interpersonal skills. Contemporary methodology like problem-based learning, communications-based instructions, practical scenario training would improve developing mentioned skills and abilities and law enforcement training, and make them more effective.

Then, when recruits leave the academy, they will have the interpersonal capabilities to enhance their legal and tactical skills. Entering the work force with this solid foundation enables officers to remove some of the barriers between the police and the public, be competent and confident. This ensures that they will communicate civilly and respectfully with others, which ultimately leads to better public partnerships and safer communities.

Bibliography

- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3-12 [in English].
- McDermott, P. J., Hulse, D. (2012). Focus on Training. Interpersonal Skills Training in Police Academy Curriculum. URL: <https://leb.fbi.gov/2012/february./focus-on-training-interpersonal-skills-in-police-academy-curriculum> [in English].
- Miller, G. I. (1983) On the Construction and Production of Ideology: The Question of Police Civility. *American Society of Criminology*. Denver, Colorado [in English].
- Police Officer Academy Training. (2015). *Law Enforcement*, 3. URL: <http://www.law.enforcementedu.net/police-officer/police-training/> [in English].
- Rushing, P. S. (2015). A New Strategy for Training Police Officers – the PTO Program. *CALEA Update Magazine*. Issue 102 [in English].
- Queen, C. R. (2016). Effectiveness of Problem-Based Learning Strategies within Police Training Academies and Correlates with Licensing Exam Outcomes. Dissertations. Western Michigan University. 243 p. URL: <http://scholarworks.wmich.edu./dissertations/1404/> [in English].
- Young, M. E. (2009). *Learning the Art of Helping: Building Blocks and Techniques*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall [in English].

УДК 378.011.3-051:373.2

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.188-200](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.188-200)

Кузнєцова Катерина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Kuznyetsova Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9744-0840>
E-mail: k.kuznetsova@chnu.edu.ua

Квасецька Ярина Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Kvasetska Yaryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4270-878X>
E-mail: y.kvasetska@chnu.edu.ua

Колтунович Тетяна Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Koltunovych Tetiana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4573-430X>
E-mail: t.koltunovych@chnu.edu.ua

РЕТРОСПЕКТИВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. *Входження України в Європейський освітній простір зумовлює поступовий перехід на міжнародний рівень вищої освіти і передусім педагогічної, що розглядаємо складником процесу оновлення її змісту та модернізації. Реформування вищої педагогічної освіти на тлі модернізації всіх сфер суспільства відбувається не лише в Україні, а й за кордоном. Його орієнтиром стала якість освіти, яку визнано у світовому співтоваристві на ХХІ сторіччя безумовною та визначальною метою і пріоритетним показником розвитку кожної країни, оскільки саме освіті*

підпорядковано і нею обумовлено критерії оцінки якості життя її громадян і людства загалом. Ретроспективний аналіз підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засвідчує поступовий еволюційний розвиток професійної підготовки працівників дошкільної ланки. Перший етап (сер. XIX – поч. XX ст.) визначено як період розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні. Другий етап (1917 р. – поч. 1930-их рр.) у дослідженні представлено як період реорганізації підготовки кадрів дошкільного профілю відповідно до змін суспільно-політичного життя країни та завдань соціалістичного будівництва. Третій етап (1930-і рр. – 1941 р.) був періодом започаткування сучасних засад системи підготовки спеціалістів дошкільного виховання, змісту та методики їх навчання. Четвертий етап (поч. 70-их рр. – кін. 80-их рр. XX ст.) характеризувався постановкою досліджень проблеми професійної підготовки майбутнього педагога і зокрема вихователя дошкільних закладів. Шостий етап (90-ті рр. XX ст. – дотепер) кваліфікується як етап реорганізації дошкільного виховання (дошкільна освіта) як обов'язкової та невід'ємної ланки в загальній структурі освітньої галузі держави, а відтак відбулося переосмислення змісту професійної підготовки педагогів для дошкільних навчальних закладів відповідно до реалій часу і передусім інтегрування вишів України в європейський освітній простір.

Ключові слова: період; періодизація; підготовка майбутніх вихователів.

**Kuznyetsova Kateryna,
Kvasetska Yaryna,
Koltunovych Tetiana**

RETROSPECTIVE OF TRAINING FOR FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. Ukraine's entry into the European educational space presupposes a gradual transition to the international level of higher education and, above all, pedagogical education, which we consider a component of the process of updating its content and modernization. The reform of higher pedagogical education against the background of modernization of all spheres of society is taking place not only in Ukraine, but also abroad. Its reference point was the quality of education that was recognized by the world community for the 21st century as an unconditional and defining goal and a priority indicator of the development of every country, since it is education that provides and determines the criteria for assessing the quality of life of the citizens and humanity in general.

A retrospective analysis of the training for future educators of preschool education institutions testifies to the gradual evolutionary development of the professional training for preschool workers. The first stage (middle of the 19th – beginning of the 20th centuries) is defined as the period of development of professional training of specialists in preschool education in Ukraine. The second

stage (1917 – early 1930s) is presented in the study as a period of reorganization of preschool personnel training in accordance with changes in the country's social and political life and the tasks of socialist construction. The third stage (1930s – 1941) was the period of initiation of the modern foundations of the system of training of preschool education specialists, the content and methods of their training. The fourth stage (early 70s – late 80s of the 20th century) was characterized by research on the problem of professional training of the future teacher and, in particular, the teacher of preschool institutions. The sixth stage (90s of the 20th century – until now) qualifies as a stage of reorganization of preschool education (preschool education) as a mandatory and integral link in the general structure of the state's educational sector, and therefore there was a rethinking of the content of professional training of teachers for preschool educational institutions in accordance with the realities of the time and, above all, the integration of higher education institutions of Ukraine into the European educational space.

Key words: *period; periodization; training for future educators.*

Постановка проблеми, її актуальність. Суттєві зміни в галузі вищої освіти потребують перегляду підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Досягненню успіхів у фаховій підготовці випускників закладів вищої освіти сприятиме ґрунтовне вивчення, творче освоєння та впровадження в педагогічну практику надбань вітчизняної та світової педагогічної думки. Цей процес вимагає перегляду як об'єктивних, так і суб'єктивних позицій, методологічних орієнтирів у сучасній психолого-педагогічній науці та практиці підготовки випускників закладів дошкільної вищої освіти до професійної діяльності, що дає можливість означити концептуальні засади, на яких можна удосконалити підготовку вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми, які стосуються вивчення історико-педагогічних аспектів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, знайшли відображення в наукових працях багатьох учених, серед яких заслуговують на увагу праці О. Аніщенко (дослідження підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в 2-й пол. XIX ст. – поч. XXI ст.), Л. Артемової (кін. XIX – поч. XX ст.), А. Глузмана (XX ст.), Н. Дем'яненка (XIX – перша третина XX ст.), Л. Коваль (друга пол. XX ст.), Ю. Косенко (кін. XX – поч. XXI ст.), В. Майбороди (1917–1985 рр.) Л. Маневцової (1917-1980 рр.), Л. Онофрійчук (кін. XIX – поч. XX ст.), І. Прудченка (1907-1920 рр.), Т. Слободянюк (кін. XIX – поч. XX ст.), Г. Улюкаєвої (кін. XIX ст.– 2-га пол. XX ст.), В. Яценка (поч. XX ст. – 1941 р.) тощо. Окремі аспекти з історії та педагогіки дошкільної освіти, які є близькими до досліджуваної нами проблеми, висвітлюються у працях: Н. Карпенко «Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції», О. Лугіної «Розвиток дошкільної освіти в Польщі (середина XX – початок XXI століття)», І. Прудченко «Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907-1920 рр.)», Т. Слободянюк «Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в

Україні (кін. XIX – поч. XX ст.)» тощо.

Мета статті. На підставі узагальнення й систематизації фахової наукової літератури здійснити ретроспективний аналіз підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових праць названих авторів дозволив дійти висновку, що вчені лише частково описували окремі аспекти періодизації системи підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки. Тому історичний аналіз підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ми розпочали з визначення періодів її розвитку. При описуванні періодів розвитку професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти ми керувалися дослідженнями А. Алексюка, Л. Вовка, Л. Коваль, В. Лугового, Л. Хомич, В. Яценко, М. Ярмаченка.

В основному, погоджуючись із історико-теоретичним аналізом, ми орієнтувалися на погляди В. Яценко, який виділяє в розвитку теорії та практики підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки (поч. XX ст. – 1941 р.) три етапи (Яценко, 2013). Вважаємо за доцільне доповнити цю періодизацію (табл. 1).

Таблиця 1

Підготовка фахівців дошкільної освіти: історичний аспект

Історичний період		Заклад (и), які забезпечують підготовку фахівців дошкільної освіти	Зміст підготовки
1-ий етап	1812-1853 рр.	Інститути шляхетних дівчат, жіночі гімназії, учительські семінарії	Навчальні дисципліни: література, історія, іноземна і російська мови, арифметика, природознавство, підготовка дівчат до виконання ролі домашньої господині, володіння вміннями виховувати дітей.
	1901 - 1911 рр.	Київське міське училище для бідних дівчат графині Левашової, Одеське міське училище та училище для дочок нижчих чинів у Миколаєві та Севастополі; жіночі гімназії, жіночі учительські семінарії; приватні пансіони для дівчат.	Навчальні дисципліни: педагогіка, історія педагогіки, історія вітчизняної педагогіки. Учениць готували за системами виховання Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Дж. Локка, Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервега, Й. Гербарта. За програмою особливе місце займала тема «Фребель и его Детский сад». Вона передбачала вивчення 22 позицій педагогічної спадщини Ф.Фребеля, які охоплювали майже всі аспекти змісту, методів, засобів організації виховання в дитячому фребелівському садочку.

			<p>При жіночих гімназіях працювали дитячі садки, підготовчі відділення, початкові класи, які були базою для практичної підготовки учениць до педагогічної діяльності.</p>
	1905	Школа нянь	<p>Учениці набували практичних умінь з малювання, ліплення, різних видів ручної праці й рукоділля. На третьому й четвертому роках навчання проводиться педагогічна та методична підготовка. Значну увагу приділяли практичній підготовці майбутніх «помічниць садівниць». У приміщенні школи був дитячий садок, у якому учениці щоденно по кілька годин працювали, набуваючи навичок роботи з дітьми.</p>
	1907 рік	Фребелівський жіночий педагогічний інститут (Київ)	<p>Психолого-педагогічні дисципліни: «Учення про християнську моральність», «Психологія з викладом основ учення про душу дитини», «Педагогіка», «Анатомія і фізіологія людини з більш детальним викладом вчення про нервову систему, із уведенням елементарних даних про її патологію», «Гігієна: основні відомості із зверненням особливої уваги на гігієну дитячого віку», «Надання першої медичної допомоги», «Короткі відомості про найголовніші дитячі хвороби, особливо інфекційні», «Відомості про догляд за хворими дітьми», «Теорія Фребелівської системи і огляд дитячої літератури», методика навчання грамоти і лічби, співів, малювання і ліплення, гімнастика, практичні заняття з дітьми за Фребелівською системою.</p> <p>Педагогічна практика: 1) праця у навчально-виховних допоміжних закладах (дитсадках, притулках, початкових школах, вищому початковому училищі); 2) діяльність у науково-дослідних установах (педагогічній лабораторії, лабораторії експериментальної психології, педологічній лабораторії, амбулаторії педагогічної патології);</p>

				3) педпрактика на літніх майданчиках для дитячих ігор і в дитячому осередку.
2-ий етап	(1917 – 1930 рр.)	Українська система педагогічної освіти	Інститут народно ї освіти (ІНО)	Загальний блок дисциплін: «Теорія навчання», «Теорія виховання», «Психологія дитячої душі», «Техніка експериментальної педагогіки», «Організація навчально-виховних установ», «Психологія творчості», «Педагогія». Практична підготовка: відвідування занять досвідчених педагогів та їх обговорення, чергування практикантів у закладі, пробні заняття з їх докладним аналізом.
			Вищі трирічні педагогічні курси	Організація навчання: у перший рік давалася «загальна установка з питань просвітницької політики і підготовки до роботи». Протягом другого року глибоше вивчалася робота з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Трьохкурсники опанували методи виховання і навчання дітей середнього віку, а в другому півріччі діставали змогу ґрунтовніше вивчити одну з тих форм соціального виховання, у якій вони б хотіли працювати після закінчення навчання.
3-ій етап	30-ті роки ХХ ст.	45 дошкільних відділень у педагогічних технікумах	педагогічні (дошкільні) факультети у Київському, Харківському, Дніпропетровському та Полтавському інститутах соціального виховання (ІСВ)	Структура однотипного навчального плану: загальнотеоретична підготовка, загальноспеціальна підготовка і на останніх курсах – підготовка з конкретної спеціальності. Зміст педагогічного розділу навчального плану факультету ІСВ становили: предмети, що знайомлять з основами психології, анатомії та фізіології людини й особливостями дітей дошкільного віку; педагогіка (загальна і дошкільна) та історія педагогіки; методики навчання дітей дошкільного віку; предмети, визначені профілем. Види практик: безпосередньо трудова діяльність (політехнічна
			короткотермінові курси	
			заочне інструктування через радіомовлення	
			Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів (Харків)	

				практика), професійна (педагогічна, фахова практика) і громадсько-політична (політико-освітня практика).
4-ий етап	1941 – 1942 рр.	Київський та Харківський університети, які були евакуйовані до м. Кизил Орда Казахської РСР, та Одеський інституту.		Навчальні плани зі скороченими термінами навчання – 3,5 років в університеті і 3 роки в педагогічних інститутах.
	1950 – 1990 рр.	відділення педучилищ, що готували початкових вчителів класів, були реорганізовані у дошкільні	У 1964 р. – 27 дошкільних відділень у педучилищах. У 70 – 80 рр. – 62 університетах, 200 педагогічних інститу-	<i>Етап активного розвитку змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів (поч. 50-их – кін. 60-их рр. ХХ ст.).</i> Навчальні програми передбачали викладання спеціальних предметів: психології, дитячої психології, анатомії і фізіології дитини, дошкільної педагогіки, історії педагогіки (як зарубіжної, так і вітчизняної). Оволодіння методиками роботи з дітьми передбачало: теорію і методику фізичного виховання, теорію і методику розвитку рідної мови, формування математичних уявлень, ознайомлення з природою,

5-ий етап			<p>тах, 18 інститу- тах фізичної культури та 416 пед. учили- щах, у тому числі 46 педаго- гічних інститу- тів і 240 педучи- лищ</p>	<p>методику образотворчої діяльності, методику музичного виховання тощо. Види педпрактики: раз на тиждень здійснювалася практика без відриву від навчальних занять, що закінчувалася місячною практикою в літніх піонерських таборах; практика з відривом від занять і стажування протягом місяця. <i>Етап удосконалення науково- методичного рівня підготовки майбутніх вихователів (поч. 70-их рр. – кін. 80-их рр. ХХ ст.).</i> Збільшення кількості годин на викладання педагогічних, психологічних та методичних дисциплін. Навчальний план уміщував чотири групи дисциплін: суспільні науки, загальнонаукові дисципліни, психолого-педагогічні науки і курси, спеціальні науки. Види педпрактики: - педагогічна: навчальна і виробнича педагогічної практики з відривом від навчання в дитячих дошкільних закладах як вихователі; у дошкільних педагогічних училищах як викладачі і класні керівники; у відділах народної освіти на посаді завідувача дошкільного закладу та інспектора відділу народної освіти. - суспільно-політична: у навчальний і позанавчальний час. Форми організації організації навчального процесу у ВНЗ: лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, факультативи, педагогічна практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові та дипломні роботи.</p>
-----------	--	--	---	---

6-ий етап	1991 р. – дотепер.	<p>класичні, педагогічні (гуманітарні) університети (інститути) і педагогічні училища і коледжі державної та недержавної форм власності</p>	<p>Система педагогічної освіти поєднує: професійно-пропедевтичну підготовку; підготовку педагогічних працівників за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; післядипломну професійну освіту.</p> <p>Ступеневість вищої педагогічної освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).</p> <p>Зміст (соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, фахова і практична підготовка).</p> <p>Робочий навчальний план передбачає дисципліни циклів: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки.</p> <p>Види практики: «Спостереження в ДНЗ», «Педагогічна практика в ДНЗ», «Навчально-логопедична практика», «Пробні заняття в ДНЗ», «Педагогічна неперервна практика в ДНЗ», «Педагогічна практика (переддипломна) в закладах освіти» та «Педагогічна практика (асистентська та переддипломна)» .</p>
------------------	---------------------------	---	--

Зокрема, перший етап становлення та розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні припадає на сер. XIX – поч. XX ст. Він ґрунтовно досліджений у дисертаційних роботах і наукових студіях Л. Артемової, Л. Онофрійчук, І. Прудченко, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва, В. Яценко тощо. Виокремленому етапу притаманне, за переконаннями В. Яценко, впровадження у вітчизняну систему освіти зарубіжних освітніх технологій і системи «вільного виховання» (Яценко, 2013).

На другому етапі (1917 р. – поч. 30-х рр.) дослідження мали характер статистично-описовий або мемуаристичний. У роботах А. Андріяшева, І. Богінської, Т. Боровського, В. Василевського, М. Владимирського-Буданова, Н. Воскобойнікова, П. Георгіївського, В. Дерюжінського, В. Ільїнського, М. Кафтанова, І. Кулжинського, М. Лавровського, Є. Лихачової, Є. Максимова, І. Малишевського (видання П. Батюшкова), Н. Нікольського, А. Осінського, І. Павловського, М. Петрова, С. Рождественського, М. Ролле, І. Сбітнєва, А. Якобі описано форми і зміст фахової підготовки, які визначав державний характер дошкільного виховання.

Проблемі підготовки фахівців дошкільної освіти приділялося

недостатньо уваги. Усе це пов'язано здебільшого із розбудовою держави, з проблемою ліквідації неписьменності, з необхідністю підготовки кваліфікованих кадрів для промисловості. Так, особливостями того часу є переважно регіональне призначення освіти, дефіцит викладацьких кадрів, низький освітній рівень абітурієнтів, розподіл студентів та викладачів за соціальним станом, відсутність університетів, а також системи в підпорядкуванні навчальних закладів. Проте в Україні відкривали нові інститути, факультети з підготовки фахівців дошкільної освіти. Означений період можна вважати етапом реорганізації змісту, форм і методів професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів.

На третьому етапі (30-і рр. – 40-і рр. XX ст.) закладено сучасні засади системи підготовки спеціалістів дошкільного виховання, змісту і методики їх навчання. Перебудова організації навчального процесу здійснювалася згідно з постановою ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 року «Про навчальні плани і режим роботи у вищій школі і технікумах». Уніфікація педагогічної освіти на початку 30-х років зумовила уніфікацію змісту підготовки педагогічних кадрів. Навчально-методична документація (навчальні плани, програми) складалася Методсектором НКО УРСР на основі матеріалів, розроблених методичними органами НКО РРФСР. Упровадження запозичених програмно-методичних документів у педагогічних навчальних закладах без належного коригування призвело до втрати дошкільним вихованням України національних рис, його відриву від національної культури, традицій (Кідіна, 2012).

Четвертий етап (40-і – кін. 60-х рр. XX ст.) – це етап активного розвитку змісту, форм і методів підготовки майбутніх вихователів (Кідіна, 2012). Особливостями цього періоду була недостатня кількість викладачів-фахівців. У цей час у ряді педучилищ відділення, що готували вчителів початкових класів, були реорганізовані в дошкільні. У 1964 р. в Україні з 32 педагогічних училищ дошкільні відділення були у 27 (Улюкаєва, 2008, с. 180).

П'ятий етап (поч. 70-их р. – кін. 80-их р. XX ст.) характеризувався постановкою досліджень проблеми професійної підготовки майбутнього педагога і зокрема вихователя дошкільних закладів. Значний внесок у розробку теорії професійної педагогічної підготовки зробили О. Абдулліна, Ф. Гоновлін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонінін, А. Щербаков та інші. Характерною рисою етапу стало те, що у середині 70-х рр. було зроблено спробу вдосконалити процес формування висококваліфікованих фахівців-педагогів в умовах університетів. Так, тривалість навчання, склад навчальних предметів, їх розподіл за роками навчання, тижневу і річну кількість годин, що відводиться на кожний навчальний предмет, а у зв'язку з цим і структуру навчального року, визначає навчальний план. Саме він забезпечує струнку організацію навчального процесу в радянських вишах, де діють єдині навчальні плани для всіх однотипних навчальних закладах.

Обсяг і зміст навчальних планів визначаються залежно від профілю і форми навчання з кожної спеціальності. Насичений теоретико-методологічними розробками з педагогічної практики п'ятий етап історії вищої педагогічної освіти завершує існування радянської вищої школи

(Кідіна, 2012, р. 27).

Шостий етап професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти почався з проголошення незалежності України в 1991 році. Означений етап прикметний яскраво вираженою тенденцією до проведення наукових досліджень, тематика яких віддзеркалює проблему професійної підготовки кадрів дошкільного профілю. За функціональним призначенням джерела, в яких висвітлено окремі аспекти досліджуваної проблеми, можна об'єднати в такі групи (за О. Аніщенко): дисертаційні роботи з професійної підготовки вихователів в Україні; психолого-педагогічна література, монографії та нариси з історії та сучасного стану професійної підготовки вихователів в Україні; педагогічні погляди фундаторів педагогічної освіти на підготовку педагогічних кадрів в Україні; навчально-методична література; окремі публікації, присвячені професійній підготовці вихователів (Аніщенко, 2003, с. 8).

Характерною особливістю цього етапу є створення базових програм розвитку дитини дошкільного віку та пошуки альтернативних способів організації дошкільної освіти і визначення та експериментальне дослідження шляхів підготовки вихователів до їх упровадження. Був прийнятий Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), розроблені Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»; Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко»; комплексна програма розвитку навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник», освітня програма «Дитина в дошкільні роки» тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Об'єктивний аналіз фондів історико-педагогічної, психолого-педагогічної (Балаєва, 2013), навчально-методичної літератури, дисертаційних робіт (Балаєва, 2013, р. 25-32), педагогічних поглядів та публікацій показав, що в кожному періоді розвитку професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти приділялася значна увага фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та проблемі організації професійно-педагогічної підготовки студентів спеціальності 12 Дошкільна освіта. Однак констатуємо недостатню увагу науковців до проблеми підготовки фахівців дошкільного профілю як актуальне питання у контексті євроінтеграційних процесів. Зміст і результати дослідження не претендують на вичерпне розв'язання досліджуваної проблеми.

Актуальним у її подальшому вивченні розглядаємо питання щодо оновлення технологічного змісту фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти враховуючи здобутки попередніх років; ретроспективних вивчень підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до різних видів діяльності в межах освітнього процесу у закладі дошкільної освіти тощо.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2003). *Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність: монографія*. Ніжин: ТОВ «Наука-Сервіс».
- Балаєва, К. (2013). Стан дослідження проблеми професійної підготовки фахівців дошкільного профілю (теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури). *Спецпроект: аналіз наукових досліджень: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (30–31 трав. 2013 р.)*, Т. 5, 34-37.
- Балаєва, К. (2013). Характеристика дисертаційних джерел вивчення історії професійної підготовки майбутніх вихователів в Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 25-32.
- Кідіна, Л. (2012). Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: *дис. ... канд. пед наук, Слов'янськ*: СДПУ.
- Улюкаєва, І. (2008). *Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: навчальний посібник*. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд».
- Яценко, В. (2013). Періодизація становлення системи підготовки кадрів дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки (початок ХХ ст. – 1941 р.). *Теорія та методика управління освітою*. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_52.pdf

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. (2003). *Profesiina osvita i samorealizatsiia zhinok v Ukraini: istoriia ta suchasnist* [Vocational education and self-realization of women in Ukraine: history and modernity]: monograph. Nizhyn: Nauka-Service LLC [in Ukrainian].
- Balaieva, K. (2013). Stan doslidzhennia problemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoho profilu (teoretychnyi analiz psykholoho-pedahohichnoi literatury) [The state of research on the problem of professional training of preschool specialists (theoretical analysis of psychological and pedagogical literature)]. *Spetsproekt: analiz naukovykh doslidzhen' - Special project: analysis of scientific research: materialy VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, 30–31 trav. 2013 r., T. 5, 34-37 [in Ukrainian].
- Balaieva, K. (2013). Kharakterystyka dysertatsiinykh dzherel vyvchennia istorii profesiinoi pidhotovky maibutnix vykhovateliv v Ukraini [Characteristics of dissertation sources for studying the history of professional training of future educators in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychnyni*, 2, 25-32 [in Ukrainian].
- Kidina, L. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of professional competence of future educators of preschool educational institutions in the process of pedagogical practice]. *Candidate's thesis*, Slovyansk: SDPU [in Ukrainian].

- Uliukaieva, I. (2008). *Istoriia suspilnoho doshkilnoho vykhovannia v Ukraini: navchalnyi posibnyk* [History of public preschool education in Ukraine]: a *textbook*. Donetsk: Yugo-Vostok, Ltd [in Ukrainian].
- Yatsenko, V. (2013). *Pepiodyzatsiia stanovlennia systemy pidhotovky kadriv doshkilnoi osvity v istorii vitchyznianoï pedahohichnoi dumky (pochatok KhKh st. – 1941 r.)* [Periodization of the formation of the system of training preschool education in the history of national pedagogical thought (early twentieth century – 1941)]. *Teoriya ta metodyka upravlinnya osvityu – Theory and methods of education management*. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_52.pdf [in Ukrainian].

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.ua; <http://translit.ayho.org.ua> – для україномовних джерел;

<http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Архів номерів збірника розміщено за посиланням: <http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/about>

Контактні телефони щодо оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

Авторські рукописи просимо надсилати на електронну адресу: **zbirnyk_od_17@ukr.net**

Приклад оформлення статті:

УДК 374.013.83

Вірченко Іван Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID 0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ЕДУКАТОР ДОРΟΣЛИХ ЧИ ВЧИТЕЛЬ ДОРΟΣЛИХ?

Анотація. У публікації автор аналізує проблему

Ключові слова: едукатор дорослих; учитель дорослих; педагогічний персонал для навчання дорослих; андрагог.

Virchenko Ivan – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine

ORCID ID 0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ADULT EDUCATORS OR ADULT TEACHERS?

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 Івни Зязюна НАПН України.
- Лук'янова, Л. Б. (2016). Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: моногр. К.: ІПООД НАПН України.
- Чугай, О. Ю. (2016) Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К.: ІПООД НАПН України.
- Babushko, S. (2016). Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivi*: zb. nauk. prats, 1 (12), 17–25. URL: <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/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). *Profesiyina 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). *Profesiyina 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, perspektivy – 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 1 (21)

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 – 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 29.06.2022 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,57. Обл.-вид. арк. 10,82
Наклад 100 прим. Зам. № 1010/22

Виготовлювач: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»
м. Київ, вул. Бориспільська, 9
Свідоцтво: серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р

Scientific edition

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (21)

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 29.06.2022 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,57. Обл.-вид. арк. 10,82
Наклад 100 прим. Зам. № 1010/22

Виготовлювач: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»
м. Київ, вул. Бориспільська, 9
Свідоцтво: серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р