

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

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

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ВИПУСК 2 (22)**

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 № 15 від 8 листопада 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 Матейя 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. 2 (22). 234 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.  
© Київ, 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 2 (22)**

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 № 15, dated November 8, 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*)  
**Pryma 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 2 (22). 234 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  
© Kyiv, 2022

## ЗМІСТ

### Розділ I

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

**Лук'янова Лариса Борисівна**

*Точність і достовірність андрагогічних досліджень:  
імплікації для практики* ..... 9

**Аніщенко Олена Валеріївна**

*Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти  
дорослих: методичний концепт*..... 24

**Бабушко Світлана Ростиславівна,**

**Соловей Мирослав Іванович,**

**Соловей Людмила Сергіївна**

*Гендерні бар'єри в неформальній освіті дорослих в Європі* ..... 37

**Баніт Ольга Василівна**

*Система професіоналізації педагогічного персоналу у сфері  
корпоративної освіти* ..... 48

### Розділ II

#### ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

**Vasylenko Olena**

*Intercultural competence: concepts, structure, principles and methods  
of development (Міжкультурна компетентність: поняття,  
структура, принципи та методи розвитку)*..... 59

**Доценко Світлана Олексіївна,**

**Козиренко Світлана Іванівна,**

**Ворожбіт-Горбатюк Вікторія Вікторівна**

*Потенціал мультимедіа у формуванні математичної  
компетентності здобувачів вищої освіти* ..... 68

**Житомирська Тетяна Михайлівна**

*Технічна культура – невід'ємна складова професійної діяльності  
менеджера морської галузі* ..... 75

**Калюжна Тетяна Григорівна**

*Міжнародна підтримка українських науковців в умовах війни* ..... 84

**Козубцов Ігор Миколайович**

*Кібернетологічний підхід у професійній підготовці майбутніх  
викладачів закладів вищої освіти: теорія та практика* ..... 96

**Пехота Олена Миколаївна,**

**Купенко Олена Володимирівна**

*Соціальна стійкість сім'ї як пріоритет освіти дорослих в умовах  
воєнного стану* ..... 106

**Самко Алла Миколаївна**

*Тенденції розвитку андрагогічної компетентності  
педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих* ..... 118

<b>Цюняк Оксана Петрівна, Довбенко Світлана Юріївна</b> Професійна саморегуляція викладача закладу вищої освіти в умовах війни.....	131
<b>Шаманська Олена Ігорівна</b> Освіта дорослих в Україні: завдання, особливості, перспективи розвитку.....	140

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

<b>Благова Тетяна Олександрівна</b> Неформальна хореографічна освіта дорослих в Україні: історико-педагогічний контекст.....	150
<b>Vovk Myroslava</b> Mother Tongue Teaching as a Priority in the Development of Education: the Swedish Experience for Ukraine (Навчання рідної мови як пріоритет розвитку освіти: досвід Швеції для України).....	162
<b>Королюк Олена Миколаївна</b> Професійна підготовка майбутніх учителів математики в університетах Німеччини.....	171
<b>Мартин Оксана Михайлівна</b> Організаційно-педагогічні аспекти педагогічної підготовки вчителя рідної мови у Швеції.....	180
<b>Осадчук Валентина Володимирівна</b> Розвиток дистанційної освіти в університетах Канади.....	189
<b>Харевич Іван Іванович</b> Розвиток богословської освіти в українській греко-католицькій церкві наприкінці ХХ ст. ....	197

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВІ, ОСВІТНІ  
ТА ПРОСВІТНИЦЬКІ ІНІЦІАТИВИ**

Науково-практичні заходи у сфері освіти дорослих – 2021-2022 (ініціативи та співініціативи науковців відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України) .....	209
<b>Лук'янова Лариса Борисівна, Аніщенко Олена Валеріївна, Баніт Ольга Василівна, Радомський Ігор Петрович, Самко Алла Миколаївна</b> Хронологія фактів і подій з історії розвитку освіти дорослих в Україні (1991 – 2022 рр.) .....	214
<b>ПАМ'ЯТКА АВТОРУ</b> .....	230

## CONTENTS

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

<b>Lukianova Larysa</b> ACCURACY AND RELIABILITY OF ANDRAGOGIC RESEARCH: IMPLICATIONS FOR PRACTICE.....	9
<b>Anishchenko Olena</b> PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION: METHODOLOGICAL CONCEPT.....	24
<b>Babushko Svitlana, Solovei Myroslav, Solovei Liudmyla</b> GENDER OBSTACLES IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN EUROPE....	37
<b>Banit Olga</b> SYSTEM OF PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE FIELD OF CORPORATE EDUCATION.....	48

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

<b>Vasylenko Olena</b> INTERCULTURAL COMPETENCE: CONCEPTS, STRUCTURE, PRINCIPLES AND METHODS OF DEVELOPMENT.....	59
<b>Dotsenko Svitlana, Kozyrenko Svitlana, Vorozhbit-Gorbatyuk Viktoriia</b> THE POTENTIAL OF MULTIMEDIA IN FORMING THE MATHEMATICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	68
<b>Zhytomyrska Tetiana</b> TECHNICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF MARITIME INDUSTRY MANAGER.....	75
<b>Kaluzhna Tatiana</b> INTERNATIONAL SUPPORT FOR UKRAINIAN SCIENTISTS IN THE CONDITIONS OF WAR.....	84
<b>Kozubtsov Igor</b> CYBERONTOLOGICAL APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THEORY AND PRACTICE.....	96
<b>Pehota Olena, Kupenko Olena</b> SOCIAL RESILIENCE OF THE FAMILY AS A PRIORITY OF ADULT EDUCATION UNDER THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW.....	106
<b>Samko Alla</b> DEVELOPMENT TENDENCIES OF ANDRAGOGIC COMPETENCE OF TEACHING STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION.....	118

<b>Tsiuniak Oksana, Dovbenko Svitlana</b>	
PROFESSIONAL SELF-REGULATION OF THE LECTURER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF WAR.....	131
<b>Shamanska Olena</b>	
ADULT EDUCATION IN UKRAINE: TASKS, FEATURES, DEVELOPMENT PROSPECTS.....	140

### Chapter III.

### ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE-PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

<b>Blahova Tetiana</b>	
NON-FORMAL CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF ADULTS IN UKRAINE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT.....	150
<b>Vovk Myroslava</b>	
MOTHER TONGUE TEACHING AS A PRIORITY IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: THE SWEDISH EXPERIENCE FOR UKRAINE.....	162
<b>Korolyuk Olena</b>	
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN GERMAN UNIVERSITIES.....	171
<b>Martyn Oksana</b>	
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF NATIVE LANGUAGE TEACHER IN SWEDEN.....	180
<b>Osadchuk Valentina</b>	
DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION IN CANADIAN UNIVERSITIES..	189
<b>Kharevych Ivan</b>	
THE DEVELOPMENT OF THEOLOGICAL EDUCATION IN THE UKRAINIAN GREEK-CATHOLIC CHURCH AT THE END OF THE 20TH CENTURY.....	197

### INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC, EDUCATIONAL AND ENLIGHTENMENT INITIATIVES

SCIENTIFIC AND PRACTICAL EVENTS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION – 2021-2022 (INITIATIVES AND CO-INITIATIVES OF SCIENTISTS OF THE ANDRAGOGY DEPARTMENT OF THE IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE).....	209
<b>Lukianova Larysa, Anishchenko Olena, Banit Olga, Radomski Igor, Samko Alla</b>	
CHRONOLOGY OF FACTS AND EVENTS ON THE HISTORY OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE (1991 – 2022).....	214
<b>FOR AUTHORS</b> .....	230

## РОЗДІЛ I

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

УДК 374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.9-24](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24)

**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 the 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](mailto:larysa.lukianova@gmail.com)

#### ТОЧНІСТЬ І ДОСТОВІРНІСТЬ АНДРАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ІМПЛІКАЦІЇ ДЛЯ ПРАКТИКИ

**Анотація.** У статті обґрунтовано важливість забезпечення достовірності й точності досліджень сфери освіти дорослих, роль якої суттєво зростає в умовах інформаційного суспільства. Своєю точкою зору автор презентує за відповідним алгоритмом, зокрема доводить доцільність уваги до освіти дорослих (економічна криза, демографічні зміни, масштабні міграційні процеси визначили нагальність набуття нових навичок задля підвищення конкурентоспроможності, працевлаштування, соціального включення та активного громадянства); розкриває безпосереднє значення точності й достовірності в контексті андрагогічних досліджень (конкретизовано поняття точність, надійність, достовірність і валідність у контексті андрагогічного дослідження); визначає комплексність і повноту як запоруку довіри до андрагогічних досліджень (обов'язковість врахування сукупності критеріїв, зокрема, окрім кількісних показників необхідно брати до уваги наявність підготовленого педагогічного персоналу, ступінь зацікавленості органів управління у сфері освіти, міської влади цим питанням тощо); виявляє взаємозв'язок між точністю використовуваних термінів і достовірністю андрагогічних досліджень (проаналізовано зміст термінів, які найбільш часто уживаються в андрагогічних дослідженнях, але не завжди вдало перекладаються, що створює дисонанс у сприйнятті результатів досліджень та прийнятті у подальшому важливих рішень) та з'ясовує сукупність чинників, які обов'язково треба урахувувати під час андрагогічних досліджень (форми освіти, визнані ЮНЕСКО, в яких беруть участь дорослі, вікові категорії дорослих, які беруть участь у різних видах навчальної діяльності, вид

статистики, за яким здійснювався збір даних). Розкрито важливість надійності й достовірності андрагогічних досліджень як на теоретичному, так і на практичному рівнях, оскільки їх результати уможливають формулювання точних наукових прогнозів та напрямів розвитку освітньої політики і соціальної практики.

**Ключові слова:** точність; достовірність; валідність; освіта дорослих; андрагогічні дослідження.

**Lukianova Larysa**

## **ACCURACY AND RELIABILITY OF ANDRAGOGIC RESEARCH: IMPLICATIONS FOR PRACTICE**

**Abstract.** *The article substantiates the importance of the reliability and accuracy of research in the field of adult education, the role of which is growing significantly in the conditions of the information society. The author presents his point of view according to the appropriate algorithm, in particular, the expediency of paying attention to adult education is proven (the economic crisis, demographic changes, massive migration processes have determined the need of acquiring new skills to increase competitiveness, employment, social inclusion and active citizenship); the immediate importance of accuracy and reliability in the context of andragogic research is revealed (the concept of accuracy, reliability, credibility and validity in the context of andragogic research is specified); comprehensiveness and completeness are defined as a guarantee of trust in andragogical research (the obligation to consider a set of criteria, in particular, in addition to quantitative indicators, it is necessary to take into account the availability of trained pedagogical staff, the level of interest of educational authorities, city authorities in these issues, etc.); the relationship between the accuracy of the terms used and the reliability of andragogic studies was revealed (there was analyzed the content of the terms most frequently used in andragogical studies, but not always correctly translated, that creates dissonance in the perception of research results and making important decisions in the future), and a set of factors that must be taken into account during andragogic studies was clarified (forms of education recognized by UNESCO in which adults participate, age categories of adults participating in different types of educational activities, type of statistics by which data collection was carried out).*

*Reliability and validity of andragogic studies are extremely important both at the theoretical and practical levels, as their results enable the formulation of accurate scientific forecasts and directions for the development of educational policy and social practice.*

**Key words:** *accuracy; reliability; validity; adult education; andragogic studies.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Проведення наукових досліджень спонукає до вирішення питання щодо їх правдивості, надійності, точності, тобто міри довіри до здобутих результатів. Погоджуємося з думкою, що гіршим від браку досліджень є тільки

недостовірні, неточні, ненадійні дослідження, методологія, спосіб виконання та висновки яких викликають скептицизму. Отже прагнення виконати дослідження не повинно виправдовувати його сумнівну якість (Trafność).

Будь-яке емпіричне дослідження має бути релевантним, надійним, неупередженим і повторюваним (Paluchowski, 2000). Проблема достовірності (reliability), точності (trafność precision), й валідності (validity) здобутих емпіричних даних, сформульованих висновків, істинності теорії гостро стоїть у будь-якій галузі науки, зокрема у соціології, педагогіці та інших науках. Точність і надійність є важливими ознаками довіри і до андрагогічних наукових розвідок. Отже, постає питання як спланувати і провести дослідження, щоб його результати були достовірними, мали підстави для використання в науці та придатними для практики?

У статті ми робимо **акцент** на достовірності саме андрагогічних досліджень, оскільки вони безпосередньо пов'язані із практикою й за сучасних умов надзвичайно затребувані суспільством. Свої міркування викладемо за таким алгоритмом.

- 1) Чому акцентуємо увагу саме на освіті дорослих?
- 2) Точність, достовірність і валідність у контексті андрагогічних досліджень.
- 3) Комплексність і повнота як запорука довіри до андрагогічних досліджень.
- 4) Взаємозв'язок між точністю термінів, що використовуються, й достовірністю андрагогічних досліджень.
- 5) Урахування сукупності чинників в андрагогічних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Впродовж другої половини ХХ та на початку ХХІ ст. освіта дорослих стала важливою складовою міжнародної політики Європейського Союзу та Організації Об'єднаних Націй. Вона є невід'ємною рисою сучасного життя. Важливість освіти і навчання дорослих відображена у меті на рівні ЄС, згідно з якою щонайменше 60% усіх дорослих до 2030 року повинні щороку брати участь у навчанні (The European Pillar of).

Слід додати, що економічна криза, потреба у нових навичках та демографічні зміни, що стоять наразі перед Європою, підкреслили роль, яку може відігравати навчання дорослих у стратегіях навчання протягом усього життя, сприяючи політиці, спрямованій на підвищення конкурентоспроможності, працевлаштування, соціального включення та активного громадянства. У четвертому Глобальному звіті про навчання та освіту дорослих, підготовленому Інститутом ЮНЕСКО з навчання впродовж всього життя, вказано, що освіта є одним із основних прав людини, надзвичайно цінним суспільним благом і незамінним інструментом формування мирних, сталих і рівноправних суспільств (4th Global report on adult learning, 2016, с. 5).

Водночас із посиленням уваги до проблеми освіти дорослих значно збільшилася кількість досліджень, які проводяться окремими вченими, науковими колективами, національними, європейськими та світовими організаціями, а їх результати оприлюднюються у публікаціях і

звітах, на підготовку яких покладається сукупність завдань і цілей. Як стверджує Л. Річардсон (1990, с. 15), підготовка й написання звітів за науковими дослідженнями, має свою власну риторику та певні дискурсивні правила. Тоді як усі результати, отримані у процесі дослідження, мають бути точними й достовірними, оскільки впливають на розвиток наукового знання та скеровують практичні дії (Babbie, 2004, р. 563).

Підготовка таких достовірних звітів є складною проблемою. Не вистачає точних даних, що саме є однією з основних перешкод на шляху усунення нерівності в участі в освіті впродовж життя та забезпечення потреб незахищених груп населення. Потрібно більше інформації про те, хто бере участь в освіті і навчанні. Необхідні додаткові вкладення у збір і моніторинг даних для сприяння політиці, що ґрунтується на підтверджених фактах та заохочує загальну участь. Наприклад, у цитованому звіті зазначено, що тільки 103 зі 152 країн (67%) опитаних відповіли, що рівні участі в освіті дорослих ґрунтуються на фактичних даних. Понад третина країн (37%) повідомили, що не мають даних про рівень участі в ООВ груп меншин, біженців та мігрантів (4th Global report on adult learning, 2016, с. 22). Натомість результати андрагогічних досліджень мають вплив на формування освітньої політики держави, регіональної освітньої політики, розвиток соціальної сфери, напрями й обсяги професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців, напрями розвитку неформальної освіти тощо.

*Точність, достовірність і валідність у контексті андрагогічних досліджень.* Конкретизуємо поняття точність, надійність (*ang. precision; pl. trafność*), достовірність (*ang. reliability; pl. rzetelność*) і валідність (*ang. validity; pl. ważność*) у контексті андрагогічного дослідження.

Як наголошують польські вчені, найбільш складним із зазначених є поняття точності (Młyńczak, & Golicki, 2016, р. 416). Так Г. Рах підкреслює, що точність не має загальноприйнятого визначення та зазвичай стосується міри відображення явища, до якого воно належить (Ruch, 1924). За С. Мессік, оцінка точності – це твердження про те, якою мірою теорія та емпіричні дані виправдовують відповідність тесту (Messick, 1989).

Для андрагогічних досліджень важливим є твердження, що точність належить до групи понять у галузі психометрії, згідно з якою вірогідність інструменту пов'язана не лише з його коректністю, але й має враховувати відповідний контекст. Тоді як надійність, у свою чергу, визначаючи властивість інструменту, може змінюватися залежно від контексту (Fayers, & Machin, 2007).

Надійність, достовірність – це послідовність та стабільність вимірювань, коли сам процес вимірювання повторюється (Prieto, & Delgado, 2010), це ступінь узгодженості результатів вимірювання того ж самого показника тими ж самими вимірювальними інструментами в однакових умовах. Отже надійність ототожнюється з постійністю, достовірністю й повторюваністю результатів вимірювань. Достовірність, тобто достатня вірність, це доказ того, що результат (закон, закономірність, сукупність педагогічних фактів, дидактичний чи виховний принцип) *завжди* виконується для даного класу об'єктів при заданих умовах. Тоді як

обґрунтованість наукового результату – це наявність переконливого доведення його достовірності.

Однією з головних відмінностей між точністю та надійністю є те, що перша вимірює ступінь вимірюваності. Натомість надійність вимірює ступінь, до якої вимірвальний об'єкт дає послідовні результати при повторних вимірюваннях. У термінологічному сенсі надійність використовується у галузі методології науки. У контексті нашого дослідження важливим є факт, що надійність разом із точністю є основними критеріями не тільки якості окремих визначень, показників, тестів, але й наукового дослідження в цілому. Водночас у науковій літературі доволі часто зустрічаємо поняття «валідність». Зазвичай валідність дослідження базується на поєднанні абстрактного поняття (конструкту) з його емпіричним проявом. Теоретична валідність (ang. construct validity) визначає, наскільки індикатори (експоненти), відповідні їм інструменти збору даних та інтерпретація результатів дослідження відображають досліджуване теоретичне поняття (Michońska-Stadnik, 2011).

Принагідно підкреслимо, валідність розуміють досить широко – як достовірність, істинність, адекватність, правдоподібність, стійкість даних вимірювання, але найчастіше – як обґрунтованість. Водночас розширення трактування самого поняття валідності в результаті веде до ототожнення її з надійністю. Хоча можна підтримати думку вчених, які обмежують сферу валідності *теорією і методологією*, а надійність – інструментарієм і методикою. Отже, валідність забезпечується: а) відсутністю помилок при вимірюванні; б) логічністю узагальнень і висновків. Водночас високу якість дослідження визначають: адекватність теорії в інструментарії (*валідність*); адекватність інструментарію у вимірюванні (*надійність*). Для андрагогічних досліджень валідність – це доказ того, що спроектована дослідником теоретична схема відповідає реальності і може бути корисною для практики.

Слід підкреслити, що в андрагогічних дослідженнях можна вести мову про валідність у *широкому сенсі* (виникає на стадії обґрунтування теоретичної моделі предмету дослідження, логіки її побудови, визначення понятійного апарату) та *вузькому сенсі* (стосується вимірювання, добору шкал, коректності анкетних питань, підготовленості інтерв'юєрів).

*Комплексність і повнота як запорука довіри до андрагогічних досліджень.* Щоб бути достовірним, будь-яке дослідження має бути *вичерпним і повним*. Наведемо приклад. Оцінюючи рівень розвитку освіти дорослих у конкретному місті чи місцевості, доволі часто важливим показником вважають кількість Центрів освіти дорослих (ЦОД) або інших провайдерів, що надають освітні послуги у цьому місті чи місцевості. Проте цей показник не може бути релевантним критерієм вимірювання, оскільки кількість ЦОД значною мірою визначається кількістю дорослого населення, що проживає у місті, розмірами самого міста, а відтак може мати мало спільного рівнем розвитку освіти дорослих.

Натомість якщо за показник рівня розвитку системи освіти дорослих прийняти відношення кількості дорослих осіб, які потребують відповідних освітніх послуг, зокрема, загальну кількість осіб, що належать

до вразливої групи (безробітні, мігранти, біженці, переселенці, літні люди тощо) та кількістю провайдерів, які надають ці послуги, ми отримуємо більш точний, достовірний, надійний результат, оскільки особливості, викликані розмірами міста, зменшуються.

Водночас, навіть маючи такі показники, загальна картина залишатиметься далеко *неповною*. У характеристиці системи освіти дорослих необхідно враховувати сукупність багатьох інших критеріїв, які іноді достатньо складно виміряти. Зокрема рівень фінансування, практичну базу, наявність відповідно підготовленого педагогічного персоналу, ступінь зацікавленості органів управління у сфері освіти, міської влади цим питанням тощо. Розгляд кожного з цих критеріїв відокремлено від інших може створити невірне враження про рівень розвитку системи освіти дорослих загалом. Отже для отримання валідних результатів, необхідно вибрати такі критерії і такі інструменти їх вимірювання, які були б і доречними, адекватними, релевантними й уможливили відтворення картини у повному обсязі.

Підкреслимо, для досягнення достовірності андрагогічного дослідження слід брати до уваги й суб'єктивні чинники. Передусім йдеться про особистість дослідника. Так, М. Мушинський підкреслює, що у центрі кожного дослідницького процесу знаходиться дослідник, який приймає рішення щодо вибору методів, технік або інструментів дослідження. Саме його обізнаність і здібності складають горизонт пізнання (Muszyński, 2018). Водночас вплив дослідника на перебіг процесу дослідження має бути мінімальним. Хоча у якісних дослідженнях вплив дослідника є неминучим, але контрольованим, проте його треба використовувати під час обговорення або для інтерпретації даних (Stemplewska-Żakowicz, 2005).

Слід зазначити, що у процесі опитування або інтерв'ювання дорослих, яке спрямоване на визначення конкретних проблем, зокрема освітніх потреб, може виникати спотворення даних. При цьому йдеться не тільки про надійність складеного опитувальника (тесту), але й про кваліфікацію інтерв'юера, його вплив на результат опитування. Кваліфікований інтерв'юер має спілкуватися з респондентом, дотримуючись певних правил: створити довірливу атмосферу, викликати на відвертість, проте жодним чином не впливати на думку респондента. Іноді може мати місце несумлінність інтерв'юерів, навіть працюючих на відомі соціологічні служби, вони самі заповнюють анкети, задають респондентам лише частину питань тощо.

Отже, отримання адекватних і повних операціоналізацій залежить як від глибини об'єкта дослідження, так і від здійснення ретельного логічного аналізу альтернативних операціоналізацій. Однак перевірити валідність наших наукових результатів, можна лише *після* того, як зібрані усі дані.

*Взаємозв'язок між точністю використовуваних термінів і достовірністю андрагогічних досліджень.* Точність й достовірність наукового дослідження, зокрема андрагогічного великою мірою залежить і від обґрунтованості використовуваних термінів та вимагає конкретизації його поняттєво-термінологічного апарату.

У науці завжди існували певні суперечності між розвитком наукового знання та його понятійним забезпеченням, між змістовним наповненням понять та більш інерційними змінами наповненості термінів, що не завжди відповідають поняттям. Тобто йдеться про суперечність між змістом наукового знання, що постійно розвивається, і його понятійним забезпеченням, яке відстає від розвитку змісту. Так, Н. Ничкало підкреслює, що суперечності у визначенні сутності понять, їх некоректна підміна спотворюють зміст й негативно впливають на якість дослідницької роботи (Ничкало, 2012). Д. Ключ-Станська також доводить негативні наслідки такого хаосу для педагогічної науки (Klus-Stańska, 2010). Дослідники підкреслюють, терміни, пов'язані з освітою дорослих, різняться визначеннями залежно від регіону їх застосування.

На загальноєвропейському рівні важливо знайти визначення, яке враховувало б усі національні особливості й одночасно було б достатньо окресленим для можливості ведення міжкультурного діалогу (Colardyn, & Bjornavold, 2005). Наприклад, багато понять і термінів, пов'язаних із політикою освіти дорослих у Польщі, можна розуміти по-різному, залежно від середовища та контексту, де вони використовуються. Починаючи з 2013 р., країною було вжито зусиль, щоб включити в сферу освіти терміни, які збігаються з європейськими визначеннями щодо навчання впродовж життя, включаючи освіту та навчання дорослих. Тоді Уряд Польщі прийняв нові стратегічні документи «Перспектива навчання впродовж життя» (*Perspektywa uczenia się przez całe życie*, 2014) та «Стратегію розвитку людського капіталу» (*Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego*), які визначили основні терміни політики навчання впродовж життя (Poland. 8. Adult education and training, 2022).

В Україні також має місце недостатність розроблення науково-термінологічного апарату андрагогіки. Означена проблема в андрагогічній сфері поглиблюється через глобалізацію і модернізацію освітнього простору, що часто спонукає використовувати велику кількість термінів іншомовного походження. Тоді як їх не завжди вдалий переклад або достатньо вільне тлумачення створюють певні труднощі та унеможливають формулювання достовірних висновків, підготовку узагальнень та рекомендацій.

Проілюструємо свою думку, аналізуючи зміст термінів, не просто найбільш часто уживаних в андрагогічних дослідженнях, але й таких, що вносять певний дисонанс у сприйнятті результатів досліджень та прийнятті у подальшому важливіших рішень.

*Дорослість, дорослий учень.* Оскільки андрагогіка – прикладна наука, аналіз категорії «дорослість» має не тільки теоретичне, але й практичне значення. Дефініція «дорослість» з-поміж усіх інших категорійних понять андрагогіки є однією із найбільш невизначених і дискусійних, що спричиняє певні проблеми. Водночас у підготовці нормативної бази, під час проведення досліджень, організації навчальної та практичної діяльності, соціальної допомоги, проведених заходів для дорослих тощо важливо усвідомлювати кого ж саме слід відносити до цієї категорії.

«Дорослість», підкреслює М. Малевські (Malewski, 2013), є

ключовим терміном андрагогіки, але оскільки поняття має інтердисциплінарний характер, створює багато клопоту у формуванні однозначного визначення (с. 24). Терміни «дорослий і дорослість», за твердженням М. Боукоувалас і Дж.-А. Крупп (Boucouvalas, & Krupp, 1989), творять ключову вісь, навколо якої розмірковують над полем досліджень і, що надзвичайно важливо, практики освіти дорослих (с. 183). У науковій літературі зафіксовано велику кількість визначень дорослості, в основу яких покладено соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники. Дослідники звертаються до деяких наукових дисциплін й послуговуються біологічними, суспільними, правовими й іншими термінами, не завжди сумісними з сутністю дорослості (Boucouvalas, & Krupp, 1989, с. 184).

Зазначимо, що у Законі України «Про освіту» є стаття 18 «Освіта дорослих», проте безпосередньо терміни «дорослий», «дорослість» тут не згадуються, а відтак не зрозумілим яку саме категорію осіб унормовує ця стаття (Закон України «Про освіту»). Тобто дорослий тут тлумачиться просто як «повнолітня особа». Водночас у проєкті закону України «Про освіту дорослих», який наразі знаходиться на обговоренні у Верховній Раді, зазначено, що «доросла особа – це особа, яка досягла повноліття». Отже у даному разі до уваги взято тільки віковий критерій. І тут одразу виникають дві суперечності. *Перша* – між наявністю різних підходів до класифікації віку людини, великою кількістю вікових типологій, що є наслідком складності, багатозначності й багатоаспектності самого феномена «вік» та відсутністю інтегративного уявлення про це поняття. Наприклад, за віковою класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я існує п'ять основних вікових категорій дорослого віку: 25-44 років – молодий дорослий вік; 44-60 років – середній вік; 60-75 років – похилий вік; 75-90 років – старечий вік; особи які досягли 90 років – довгожителі. Тому, коли ми загально говоримо про кількість людей дорослого віку, це тільки утруднює процес сприйняття загальної картини. Оскільки перша (25-44 років) і четверта (75-90 років) категорії дорослих відрізняються декількома десятками років. Отже відсутність або недостовірність кількісної інформації про кожну з них, а також конкретизація контексту дослідження унеможливорює формування ефективної національної/регіональної політики розвитку, освітньої політики, розвиток соціальних служб. *Друга суперечність* увиразнюється на міжнародному рівні. Так в одних країнах на законодавчому рівні дорослою вважається людина, яка досягла 16 років, в інших – 18 або 21 року.

Вихідною позицією наукової рефлексії у царині освіти дорослих є загальне визначення дорослості. Так З. Петрасіньскі (Pietrasifski, 1990) констатує, що дорослою (...) є людина, яка досягла 18 років, фізично зріла, юридично повнолітня (с. 9). Таким розумінням дорослості, на якому акцентують андрагоги, окреслено предметні межі проєктованого ними поля досліджень, яке має два виміри – описовий і нормативний. Перший з них репрезентовано у питанні: ким є дорослий? (якою є доросла людина?). Другий вимір, нормативний, апелює до питання: ким має бути дорослий? (якою **має бути** доросла людина?)

Наприклад, А. Джарвіс (Jarvis, 2007) визначає дорослу людину за

такими критеріями: біологічний вік, чинне законодавство, власне відчуття дорослості, манера поведінки; місце у соціумі. У контексті цього можна говорити про різного виду практики, спрямовані на формування у дорослих компетенцій, необхідних для відповідності суспільним і культурним очікуванням.

Для оптимізації процесу навчання особливо важливо знати, хто такий «дорослий учень» (Merriam, & Caffarella, 1999). Проблема відмінностей між дорослими і недорослими учнями особливо гостро постала в середині ХХ ст., коли швидке збільшення контингенту дорослих учнів у закладах формальної й неформальної освіти привернуло особливу увагу до освітніх потреб дорослих людей. Так, у 1962 р. М. Ноулз (Knowles, 1962) порушив ключову проблему визначення «унікальних рис дорослих як учнів» (с. 89), продовжуючи та розвиваючи при цьому ідеї Е. Ліндемана.

Зазвичай у довідникових джерелах зафіксовано, що дорослий учень – це особа дієздатного віку, яка суміщає навчальну діяльність із зайнятістю; це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина. На нашу думку не зовсім коректне визначення, оскільки доросла особа може навчатися і при цьому не бути зайнятою у сфері оплачуваної праці. Як визначати соціальну зрілість та ступінь виконання соціальних обов'язків?

У Глосарії з освіти дорослих запропоновано два визначення. У першому разі дорослим учнем вважають будь-яку особу віком 16 чи більше років, яка завершила свою первинну освіту та навчання. У другому визначенні дорослим учнем вважають будь-яку особу віком 16 років чи більше, яка бере участь у освіті/навчанні дорослих (NRDC, 2008, с. 5). Натомість П. Блейклі (P. Blakely) вважає, що дорослий учень – це людина, яка досягла 25 років і яка повинна мати одну чи усі характеристики: навчається після вищої школи; відвідує освітній заклад, здобуває другу освіту заочної чи вечірньої форми навчання, працюючи повний робочий день; є фінансово незалежною, є батьком-одиначком (матір'ю-одиначкою) і/або не має вищої освіти (Blakely, & Tomlin, 2008).

Отже постає питання: «Хто належить до категорії дорослих учнів»? Так, в Україні зазвичай дорослими учнями вважають учнів вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студентів вечірнього і заочного відділення закладів вищої освіти; аспірантів, докторантів; слухачів курсів та інститутів підвищення кваліфікації; осіб, які проходять підготовку або перепідготовку; осіб, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасників програм неформальної освіти та ін.

У процесі організації і проведення досліджень, вкрай необхідно враховувати категорії дорослих людей, які навчаються і, яких можна назвати «дорослими учнями» (хоча в Україні цей термін ще не усталений і не завжди сприймається адекватно). Вважаємо, що наразі сформувалося три основні категорії дорослих учнів.

*Перша категорія, це студенти*, які за віковим статусом належать до категорії «рання дорослість» (від 18 до 35 років). Учені вбачають у цьому певний парадокс, оскільки за фізичним розвитком, соціальною

роллю, політичним правом студенти – це дорослі люди, а за способом життя – діти (фінансово залежать від батьків, не поспішають брати на себе відповідальність за свої дії і вчинки та ін.). Отже, є підстави для внесення суттєвих корективів у їх навчання.

*Другу*, надзвичайно важливу категорію дорослих осіб які навчаються, становлять особи, які самі займаються викладацькою діяльністю. Психологи давно дійшли висновку, що навчати тих, хто сам професійно займається навчанням інших є достатньо складним процесом. Специфіка навчання фахівців, які навчають інших, коли вони у курсовий період самі опиняються у ролі учнів, пов'язана із особливостями професії. Слід зазначити, що найменш дослідженою є контингент викладачів вищих навчальних закладів та науковців, коли вони опиняються у ролі учнів.

*Третю*, найбільшу категорію дорослих учнів становлять *інші особи*, які за певних обставин (внутрішніх чи зовнішніх) залучаються до різноманітних програм у межах неформальної освіти. Вони мають різний соціальний і професійний досвід, різну мотивацію до навчання, їм притаманна самостійність, назріла потреба у навчанні, виражена практична спрямованість знань. Оскільки навчання стає дедалі більше не тільки потребою, але й модою або способом життя соціально-вікова палітра учасників цієї категорії є надзвичайно широкою.

*Урахування сукупності чинників в андрагогічних дослідженнях.* Вірогідність результатів досліджень, присвячених освіті дорослих повинна спиратися на сукупність чинників, без урахування яких результати не можуть претендувати на достовірність, точність і обґрунтованість. Вважаємо, що обов'язково треба урахувувати:

- 1) Форми освіти, визнані ЮНЕСКО, в яких беруть участь дорослі: (формальна, неформальна чи інформальна освіта і навчанні).
- 2) Вікові категорії дорослих, які беруть участь у різних видах навчальної діяльності: зокрема «дорослі особи»: 15 – 65 років; 25 – 64 років або інші категорії, використовувані у міжнародних чи національних звітах.
- 3) Вид статистики, за яким здійснювався збір даних; зазвичай використовується два види статистики: за останні 4 місяці, що передували опитуванню, та 12 місяців року, який передує опитуванню.

Прокоментуємо кожний з них окремо. *Щодо участі у різних формах освіти.* Звернемо увагу на кількість осіб з трьох країн, які брали участь в освіті дорослих у 2021 році: Польща, Словенія і Швеція.

Отже, в одному джерелі Eurostat (<https://is.gd/JmsYOu>) маємо такі дані для цих країн: 14,8%, 28,2% та 42,4%. Тоді як у другому джерелі Eurostat (<https://is.gd/DXf1Ju>) вони вже є іншими: 4,9%, 16,2% та 28,3% відповідно. Як бачимо, різниця доволі суттєва. Але достатньо часто дослідники, використовуючи ці дані офіційних джерел не звертають увагу, що у першому разі подано дані про сукупну кількість учасників у формальній та неформальній освіті, натомість на другому – тільки неформальній. Доволі часто можемо зустріти у статтях різні показники однієї тієї самої країни, оскільки не було ураховано й зазначено про який саме вид освіти йдеться, а написано просто «участь в освіті дорослих».

*Щодо Урахування вікових категорій.* Аналогічну картину можемо спостерігати і у разі, коли не конкретизовано які саме вікові категорії досліджуються. На цей раз порівняємо ті самі країни – Польща, Словенія і Швеція, але увагу звернемо на вікову категорію: 15 – 65 років та 25 – 64 роки. Отже у першому разі це: 14,8%, 28,2% та 42,4%, тоді як другому разі це: 5,4% 18,9% та 34,7% відповідно.

Як бачимо, також має місце суттєва різниця у показниках тих самих країн (Польща, Словенія, Швеція), за тими самими формами освіти (формальна + неформальна), за той самий рік (2021), але на цей раз розбіжності пояснюються різними віковими категоріями осіб: 15 – 65 років та 25 – 64 роки. Цей факт також далеко не завжди ураховують дослідники, що також призводить до певної невідповідності фактів у публікаціях.

*Щодо використання різних видів статистики.* Цей аспект має велике значення, а його неврахування може призвести до суттєвої плутанини у показниках. Наприклад, Опитування робочої сили (LFS) надає інформацію про участь в освіті (формальній і неформальній) та навчанні за чотири тижні, що передували проведенню опитуванню. Водночас Опитування освіти дорослих (AES) вимірює участь у навчальній діяльності за більш тривалий період – 12 місяців, що передують опитуванню. Захід із базовим періодом 12 місяців вважається більш комплексним показником участі в освіті та навчанні, оскільки охоплює більше навчальних заходів, що призводить до підвищення рівня участі у формальній та неформальній освіті та навчанні. Але, таке опитування є більш працездатним і проводиться рідше – кожні 5-6 років. Тому для моніторингу політики було обрано щорічні 4-тижневі дані LFS.

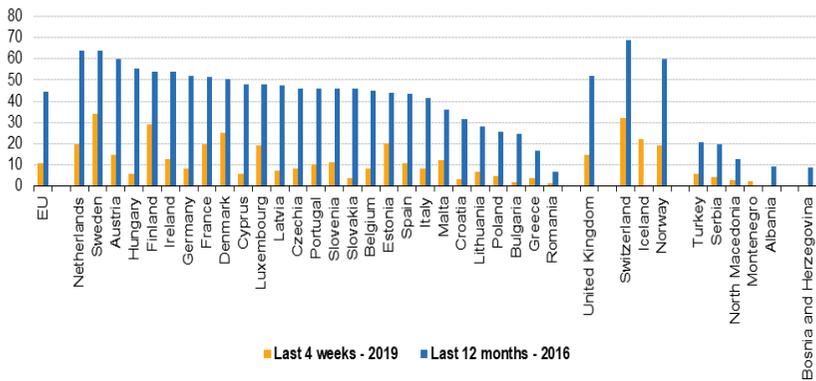


Рис. 1. Рівень участі в освіті та навчанні за останні 4 тижні у 2019 р. та за останні 12 місяців у 2016 р. (особи віком 25-64 рр.)

Джерело: (<https://is.gd/GkMTyy>)

На рис. 1 добре видно, як суттєво відрізняються показники, отримані з використанням різних видів статистики (LFS та AES) при збереженні тотожності інших чинників (вид освіти, вікова категорія).

Наприклад, у Словенії у 2016 р. за 12 місяців кількість осіб у віці 25-64 рр., які брали участь у формальній і неформальній освіті, становила 48%, тоді як опитування проведене у 2019 р. урахувало кількість дорослих осіб, які навчалися, тільки за останні 4 тижні й ці показники звісно були вже набагато нижчими й становили приблизно 15%.

**Висновки.** Надійність, достовірність та обґрунтованість андрагогічних досліджень є надзвичайно важливими як на теоретичному, так і на практичному рівнях, оскільки уможливають формулювання точних прогнозів на підставі теорії, ступеню відповідності між теоретичними передбаченнями та результатами вимірювання. В андрагогічних дослідженнях значимість точності й достовірності наукових результатів оцінюється не тільки за сукупністю знання, отриманого відповідно до вимог достовірності, але особливе значення має їх практична цінність. Й особливо поцінуються наукові результати другого виду – фактографічні, до яких передусім належать наукові факти, наукові рекомендації, наукові висновки. Хоча мають значення і теоретико-методологічні результати (методи, методи, інші елементи науково-методичного апарату). Достовірність й обґрунтованість фактографічних результатів андрагогічних досліджень (наукових положень, висновків, рекомендацій) забезпечуються багатьма чинниками, провідними з яких, серед іншого, є використання сучасного, апробованого науково-методичного (математичного) апарату, коректний добір використаних загальних і часткових показників та критеріїв. Не менше значення при цьому має використання вихідних даних, одержаних з практики та результати перевірки на практиці і/або практичного впровадження, а також урахування сукупності чинників, провідними з яких конкретизація форм освіти дорослих, визнаних ЮНЕСКО, конкретизація вікових категорій дорослих і видів статистики, за якими здійснювався збір даних.

#### Список використаних джерел

- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017.  
<https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
- Ничкало, Н. (2012). Теорії людського капіталу і педагогіка праці. *Українсько-польський/польсько-український щорічник: Професійна освіта: педагогіка і психологія – Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, XIV, 15-25.
- 4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion, (2020). URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report>
- Adult education and training (2022). URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/adult-education-and-training>
- Babbie, E., (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blakely, P., & Tomlin, A.H. (Eds). (2008). *Adult education: issues and developments*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Boucoulvalas, M., & Krupp, J.-A. (1989). *Adult Development and Learning*. In

- S.B. Merriam, & P.M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* San Francisco;London: Jossey-Bass, 182-193.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. CEDEFOP Panorama series 117. Luxembourg.
- Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu). Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level URL: [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng\\_lfs\\_10&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_10&lang=en)
- Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu). Participation rate in education and training. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation\\_rate\\_in\\_education\\_and\\_training\\_\(last\\_4\\_weeks\\_-\\_2019\\_-\\_and\\_last\\_12\\_months\\_-\\_2016\)\\_\(%25\\_of\\_persons\\_aged\\_25-64\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training_(last_4_weeks_-_2019_-_and_last_12_months_-_2016)_(%25_of_persons_aged_25-64).png)
- Fayers, P.M, & Machin, D. (2007). Quality of Life. The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes. Second edition. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 77–108.
- Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 ed.). London: Taylor & Francis
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».
- Malewski, M. (2013). Dorosłość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23-40.
- Merriam, S.B., & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: JosseyBass.
- Messick, S. (1989). *Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment*, «Educational Researcher», 18 (2), 5-11, DOI: 10.2307/1175249, JSTOR: 1175249.
- Michońska-Stadnik, A. (2011). Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 32.
- Młyńczak, K., & Golicki, D. (2016). *Przegląd właściwości psychometrycznych kwestionariuszy oceny jakości życia związanych ze zdrowiem (HRQOL)*. Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu, 4 (49). DOI: <https://doi.org/10.20883/ppnoz.2016.30>
- Muszyński, M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 201.
- NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. URL: [https://seameo.tvth.vn/c\\_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf](https://seameo.tvth.vn/c_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf)
- Paluchowski, W.J. (2000). Metodologiczne problemy analizy treści a Wykorzystywanie komputerów w badaniach jakościowych, w: Straś-Romanowska M., (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Perspektywa uczenia się przez całe życie. Ministerstwo Edukacji i Nauki. 13.01.2014. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie>
- Pietrasiański, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Prieto, G., & Delgado, A.R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 67-74. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf>
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies. Reaching Diverse Audiences. Qualitative Research Methods Series, 21*, A Sage University Paper.
- Ruch, G.M. (1924). *The improvement of the written examination*, Chicago; Atlanta: Scott, Foresman and Company OCLC 887474
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. w: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejz, (red.). *Wywiad psychologiczny. Tom 1*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego (SRKL). (2014). Data modyfikacji: 22.03.2021. URL: [https://nowytomysl.praca.gov.pl/rynek-pracy/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego/01\\_INSTANCE\\_targetExtension=pdf](https://nowytomysl.praca.gov.pl/rynek-pracy/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego/01_INSTANCE_targetExtension=pdf)
- The European Pillar of Social Rights Action Plan. URL: <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>
- Trafność (Validity) wewnętrzna i zewnętrzna w badaniach UX. URL: <https://thetory.is/pl/journal/trafnosc-i-rzetelnosc-badan-jakosciowych-ux/>

### References (translated and transliterated)

- 4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion, (2020). <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report> [in English].
- Adult education and training (2022). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/adult-education-and-training> [in English].
- Babbie, E., (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [in Polish].
- Blakely, P., & Tomlin, A.H. (Eds). (2008). *Adult education: issues and developments*. New York: Nova Science Publishers, Inc. [in English].
- Boucouvalas, M., & Krupp, J.-A. (1989). *Adult Development and Learning*. In S.B. Merriam, & P.M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* San Francisco; London: Jossey-Bass, 182–193 [in English].
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP Panorama series 117. Luxembourg [in English].
- Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu) Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng\\_ifs\\_10&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_ifs_10&lang=en) [in English].
- Eurostat – Eksplorator danych (europa.eu) Participation rate in education and training. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation\\_rate\\_in\\_education\\_and\\_trainin](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_trainin)

- g\_(last\_4\_weeks\_-\_2019\_-\_and\_last\_12\_months\_2016)\_(%25\_of\_persons\_aged\_25-64).png [in English].
- Fayers, P.M., & Machin, D. (2007). *Quality of Life. The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes*. Second edition. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 77–108 [in English].
- Jarvis, P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 ed.). London: Taylor & Francis [in English].
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka. Wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak» [in Polish].
- Malewski, M. (2013). «Dorosłość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 23–40 [in Polish].
- Merriam, S.B., & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco: JosseyBass [in English].
- Messick, S. (1989). *Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment*, «Educational Researcher», 18(2), 1989, 5-11, DOI: 10.2307/1175249, JSTOR: 1175249 [in English].
- Michońska-Stadnik, A. (2011). Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 32 [in Polish].
- Młyńczak, K., & Golicki, D. (2016). *Przegląd właściwości psychometrycznych kwestionariuszy oceny jakości życia związanych ze zdrowiem (HRQOL)*. *Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu*, 4 (49). <https://doi.org/10.20883/ppnoz.2016.30> [in Polish].
- Muszyński, M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 201 [in Polish].
- NRDC. (2008). *European Adult Learning Glossary, Level 2: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. [https://seameo.tvth.vn/c\\_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf](https://seameo.tvth.vn/c_respotry/2018/53d8ae855660c4925dd8d1213e836e6c.pdf) [in English].
- Nychkalo, N. (2012). Teoriyi lyuds'koho kapitalu i pedahohika pratsi [Theories of human capital and labor pedagogy]. *Ukrayins'ko-pol's'kyy/pol's'ko-ukrayins'kyy shchorichnyk: Profesiyna osvita: pedahohika i psykholohiya*, XIV, 15-25 [in Ukrainian].
- Paluchowski, W.J. (2000). Metodologiczne problemy analizy treści a Wykorzystywanie komputerów w badaniach jakościowych, w: Straś-Romanowska M., (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Perspektywa uczenia się przez całe życie. Ministerstwo Edukacji i Nauki. 13.01.2014. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [in Polish].
- Pietrasieński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna [in Polish].
- Prieto, G., & Delgado, A.R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 67-74. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf> [in Polish].
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies. Reaching Diverse Audiences*. Qualitative Research Methods Series, 21, A Sage University Paper [in English].
- Ruch, G.M. (1924). *The improvement of the written examination*, Chicago; Atlanta: Scott, Foresman and Company OCLC 887474 [in English].
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. w:

- K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejz, (red.). Wywiad psychologiczny. Tom 1. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego [in Polish].
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego (SRKL) (2014). Data modyfikacji: 22.03.2021. [https://nowytomysl.praca.gov.pl/rynek-pracy/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego/01\\_INSTANCE\\_targetExtension=pdf](https://nowytomysl.praca.gov.pl/rynek-pracy/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego/01_INSTANCE_targetExtension=pdf) [in Polish].
- The European Pillar of Social Rights Action Plan. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/> [in English].
- Trafność (Validity) wewnętrzna i zewnętrzna w badaniach UX. <https://thestory.is/pl/journal/trafnosc-i-rzetelnosc-badan-jakosciowych-ux/> [in Polish].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [The Law of Ukraine «On Education»]. <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> [in Ukrainian].

УДК 374.7:37

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37)

**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 Science in Education, 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](mailto:anishchenko_olena@ukr.net)

## ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: МЕТОДИЧНИЙ КОНЦЕПТ

**Анотація.** Автором обґрунтовано актуальність проблеми професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Доведено, що методичний концепт є важливим складником професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти дорослих. Обґрунтовано, що гнучкість, динамічність і варіативність професіоналізації педагогічних, науково-педагогічних працівників забезпечується завдяки функціональності, взаємозв'язку складників методичного концепту. Виокремлено складники методичного концепту: моніторинговий, змістово-ресурсний, технологічний. Зазначено, що моніторинговий складник передбачає виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо. Виявлено, що змістово-ресурсний складник уособлює навчальні плани і програми, підручники і посібники, методичні рекомендації

щодо навчання в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання тощо. З'ясовано, що технологічний складник передбачає добір і використання відповідних методів, засобів, технологій, форматів та організаційних форм навчання, спрямованих на сприяння професійному розвитку цільової групи. Акцентовано увагу на тому, що впровадження в андрагогічній практиці методичного концепту уможливорює втілення андрагогічної моделі навчання, персоналізованість траєкторій професійного розвитку цільової групи тощо. Обґрунтовано тенденції методичного рівня щодо професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Здійснено обґрунтування доцільності вивчення та подальшого впровадження ідей конструктивного досвіду корпоративного навчання викладачів закладів вищої освіти в Україні. Доведено необхідність розширення мережі освітніх хабів, центрів розвитку андрагогічної майстерності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

**Ключові слова:** освіта дорослих; професіоналізація; методичний концепт професіоналізації; педагогічний персонал у сфері освіти дорослих; андрагого.

**Anishchenko Olena**

### **PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION: METHODOICAL CONCEPT**

**Abstract.** The author substantiates the relevance of the problem of professionalization of pedagogical staff in the field of adult education. It has been proven that the methodical concept is an important component of the professionalization of pedagogical and scientific-pedagogical workers of institutions of adult formal and informal education. It is substantiated that the flexibility, dynamism and variability of the professionalization of pedagogical, scientific-pedagogical workers is provided by the functionality and interconnection of the components of the methodical concept. The components of the methodical concept are singled out: monitoring, content-resource, technological ones. It is noted that the monitoring component provides for the identification of cultural and educational needs, requests of the target group, levels of competence formation, quality of educational and professional and other programs, etc. It was found that the content-resource component represents educational plans and programs, textbooks and manuals, methodical recommendations for learning in the conditions of traditional, distance and mixed learning, etc. It was revealed that the technological component involves the selection and use of appropriate methods, tools, technologies, formats and organizational forms of training aimed at promoting the professional development of the target group. Emphasis is placed on the fact that the implementation of the methodical concept in andragogical practice enables the implementation of the andragogical model of training, the personalization of the trajectories of the professional development of the target group, etc. The trends of methodological level regarding the professionalization of pedagogical staff in the field of adult education are substantiated. The justification of the feasibility of study and further implementation of the ideas of constructive experience of corporate training of higher education institutions teachers in

*Ukraine was carried out. The need to expand the network of educational hubs, centers for the development of andragogic skills of pedagogical staff in the field of adult education has been proven.*

**Key words:** *professionalization; adult education; pedagogical staff in the field of adult education; andragogues.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Професійна діяльність педагога, так само, як його професійний та особистісний розвиток, є важливою багатоаспектною, багатовимірною науковою проблемою (за Л. Лук'яною). Водночас «розрив між професійною підготовкою ... у закладах вищої освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз у п'ять років, життя від «курсів до курсів», відсутність умотивованості до професійного розвитку та перспектив, не сприяють подоланню певної інертності» (Лук'янова, 2018, с. 44). Отже, цілком закономірним є те, що на сучасному етапі розвитку освіти дорослого населення все більшого поширення набувають дослідження у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти дорослих. Професіоналізація педагогічного персоналу цієї важливої складової системи освіти уособлює й удосконалення професійної підготовки, і професійне зростання андрагогів, що передбачає розвиток компетентностей зазначеної цільової категорії фахівців.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Теоретичні, концептуальні засади професіоналізації педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих в Україні та зарубіжжі досліджують О. Аніщенко, С. Архипова, О. Баніт, С. Бабушко, М. Гуляєва, Л. Лук'янова, О. Огієнко, О. Самодумська, О. Самойленко, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін. Окремі аспекти теорії і практики розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів освіти різних типів, а також майбутніх педагогів відображено у працях О. Дубасенюк, І. Зель, С. Ізбаш, Т. Калюжною, О. Коваленко, О. Михальчук, В. Піддячого, А. Самко, О. Семенової та ін. Специфіку андрагогічної компетентності фахівців, які здійснюють професійне навчання дорослих, унаочнено у дослідженнях О. Волярської, Л. Гаєвської, Л. Капченко, Н. Савченко та ін. Водночас методичний аспект професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих висвітлено фрагментарно, що зумовлює необхідність здійснення окремих наукових досліджень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Акцентуємо увагу на тому, що професіоналізація педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти є важливим вектором розвитку й водночас складовою системи освіти дорослих. В основу професіоналізації покладено сукупність андрагогічних, загальнопедагогічних та інших закономірностей і принципів, з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку процесу професійного зростання досліджуваної цільової категорії фахівців. Професіоналізацію педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих доцільно розглядати на рівні трьох взаємопов'язаних складників (Аніщенко, 2022): методологічного, теоретичного, методичного.

Результати здійсненого нами наукового пошуку свідчать про те, що методичний аспект професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих доцільно увиразнити на рівні трьох взаємопов'язаних складників: моніторингового, змістово-ресурсного, технологічного (рис. 1). Передусім йдеться про виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо.

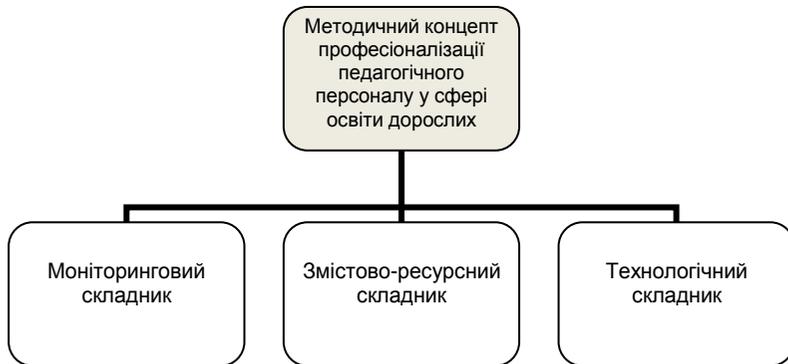


Рис. 1. Методичний концепт професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих

*Моніторинговий складник* (виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо). Уважаємо за доцільне підкреслити, що моніторингові процедури щодо професіоналізації цільової групи уможливають вивчення потребнісно-мотиваційних, ціннісно-регулятивних та інших особливостей професійної, навчальної діяльності на рівні особистості та групи. Освітні потреби цільової групи (педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти тощо) вивчаються переважно на рівні окремих осіб, групи, закладу освіти/організації або на більш загальному рівні у двох форматах: локальні й більш масштабні опитування (офлайн та онлайн), що генерують статистичні дані, до проведення яких залучаються відповідні експерти (підхід «зверху вниз») й пряма особиста взаємодія з представниками цільових груп («підхід участі») (Смірнов, 2019, с. 76).

Важливо також підкреслити, що діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості компетентностей цільової групи, якості освітньо-професійних та інших програм, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, дозволяє виявити реальний стан досліджуваних явищ, процесів і спроектувати подальші дії щодо їх удосконалення.

Результати аналізу дослідницьких матеріалів уможливають висновок про те, що моніторингові процедури щодо професіоналізації андрагогів мають ґрунтуватися на принципах: безперервності (обов'язковість виконання всіх етапів моніторингу); об'єктивності (інформація, отримана під час моніторингу, має відображати реальний стан досліджуваної системи); діагностико-прогностичної спрямованості (відповідність процедури моніторингу змісту його індикаторів, показників, спрямованість на прийняття відповідних андрагогічно доцільних рішень (Моніторингові дослідження. ДСЯО). Відповідно до «Порядку проведення моніторингу якості освіти» (2020) (Порядок проведення моніторингу якості освіти. 2020), необхідно дотримуватися принципів систематичності та системності; доцільності; прозорості моніторингових процедур та відкритості; безпеки персональних даних; об'єктивності одержання та аналізу інформації під час моніторингу; відповідального ставлення до своєї діяльності суб'єктів, які беруть участь у підготовці та проведенні моніторингу.

Вважаємо за доцільне зазначити, що науковцями відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України спільно із центрами андрагогічної майстерності здійснюються моніторингові дослідження щодо стану сформованості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, вивчення культурно-освітніх потреб педагогічних, науково-педагогічних працівників ЗВО, ЗППО й наукових установ, здобувачів вищої освіти з метою розроблення у подальшому відповідного науково-методичного забезпечення розвитку андрагогічної компетентності педагогів. У процесі дослідження науковцями використовуються як авторські анкети (Аніщенко, Баніт & Піддячий, 2020), так і загальновідомі діагностичні методики.

На наше переконання, на часі – створення ефективної системи визначення потреб у професійному вдосконаленні науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти з використанням надійних діагностичних методик. Доцільно забезпечити державне замовлення на проведення прикладних наукових досліджень щодо вивчення потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО; запровадити систематичне вивчення індивідуальних потреб цільової групи із урахуванням нагальних викликів, що постали перед педагогічним персоналом у сфері освіти дорослих в умовах війни росії проти України й тих, що актуалізуються у повоєнний час. Отже, йдеться про важливість запровадження на загальнодержавному та регіональному рівнях періодичного (щонайменше один раз на рік) вивчення загальних потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО (бажана спільна ініціатива МОН України, НАПН України із залученням громадських організацій, які здійснюють освітню діяльність у сфері освіти дорослих). Відповідні звіти про результати визначення освітніх потреб мають оприлюднюватися (в обов'язковому порядку) та враховуватися суб'єктами надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих під час формування змісту освітніх програм. Україн важливо сприяти забезпеченню надійного зв'язку між вивченням потреб у стажуванні, підвищенні кваліфікації (в умовах

формальної і неформальної освіти), змістом навчання, спрямованого на професійний розвиток, рівнем задоволеності якістю навчання та рівнем застосування здобутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Доцільним також є розроблення, затвердження й подальше використання методичних рекомендацій щодо визначення та аналізу освітніх потреб цільової групи щодо підвищення кваліфікації.

*Змістово-ресурсний концепт* (навчальні плани і програми, підручники і посібники, методичні рекомендації щодо навчання в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання, навчальні онлайн платформи тощо). Передусім важливо наголосити, що оновлення змісту навчання здійснюється різними суб'єктами підвищення кваліфікації у різновекторних програмах, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти (удосконалення комунікативної, управлінської, інформаційно-комунікаційної та інших компетентностей). Водночас, як свідчать результати здійсненого нами наукового пошуку, у змісті таких програм недостатньо відображено цінності безперервного професійного розвитку для фахової діяльності, актуальні проблеми у сфері освіти дорослих та способи їх розв'язання, зокрема спрямовані на розвиток андрагогічної компетентності цільової групи викладачів; часто дублюються змістові модулі з програм підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра й магістра тощо.

На основі результатів анкетування щодо освітніх потреб андрагогів із урахуванням висновків за результатами аналізу програм підвищення кваліфікації цільової групи, упродовж 2021 – 2022 рр. науковцями відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України розроблено та впроваджено програми підвищення кваліфікації: «Професійна компетентність андрагога» (О. Аніщенко), «Модернізація сучасної педагогічної освіти» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої і післядипломної освіти (О. Баніт, І. Радомський), започатковано флеш-курс підвищення кваліфікації «Освіта дорослих у теорії та практиці» з тематичним блоком з професіоналізації андрагогів (дистанційно) у рамках проекту «Кластер корпоративного навчання» Центру андрагогічної майстерності відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України (ініціатива автора); апробовано окремі модулі навчальної програми «Тренінг як інструмент професійного розвитку андрагога» для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта» за спеціальністю 011 «Науки про освіту» (А. Самко);

Особливий інтерес становить професіоналізація персоналу в умовах корпоративної освіти і навчання. За О. Баніт, передусім йдеться про постійний взаємозв'язок усіх суб'єктів освітнього процесу, врахування динаміки професійного розвитку фахівців, гнучкість реагування на цей процес шляхом використання діагностичних, контрольних і корекційних процедур. Важливого значення набуває те, що власне навчальні плани підготовки, перепідготовки й професійного розвитку цієї цільової групи

тісно пов'язані зі стратегією та місією конкретної компанії. З метою професіоналізації персоналу в умовах корпоративної освіти і навчання упроваджуються два типи навчальних програм (Баніт, 2018, с. 190): індивідуальні; спеціальні цільові.

Здійснений нами науковий пошук (Аніщенко, 2022) свідчить про те, що провайдери освітніх послуг у сфері формальної і неформальної освіти дорослих пропонують численні тренінгові програми, курси з розвитку окремих компонентів андрагогічної компетентності педагогів, зокрема, мотиваційно-ціннісного (особистісні якості), рефлексивно-оцінного (комплекс психофізичних засобів саморегуляції і впливу, психотехнічні уміння, діагностика рівня володіння професією), операційно-діяльнісного (педагогічна техніка, культура мовлення, міміка, управління своєю психофізіологічною саморегуляцією, досвід використання інноваційних технологій навчання тощо).

Ми глибоко переконані в нагальності здійснення якісного науково-методичного супроводу професіоналізації андрагогів. Особливої актуальності набуває розроблення цілісних навчальних програм, спрямованих на розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу, задіяного у сфері формальної і неформальної освіти дорослих, та їх навчально-методичного забезпечення – у поєднанні традиційних способів подання навчальної інформації (друковані праці) із повнотекстовими електронними матеріалами та електронних навчальних матеріалів, структурно адаптованих до динамічних змін у змісті й технологіях підготовки та підвищення кваліфікації педагогів (на основі гіпертексту).

*Технологічний концепт* (методи, засоби, організаційні форми навчання). Як відомо, традиційні методи навчання (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, демонстрація, вправи, самостійна робота тощо) ґрунтуються на інформативно-ілюстративній спрямованості діяльності андрагога та діяльності репродуктивного характеру дорослих учнів. У сучасній освітній практиці для професіоналізації андрагогів, як і раніше, використовуються традиційні методи навчання, які зазвичай не стимулюють до продукування нових ідей. Означені методи вирізняє спрямованість на сприйняття «шаблонному» набуттю знань. Водночас інноваційні методи навчання, на відміну традиційних, характеризуються тим, що їх адаптовано під певний педагогічний задум, а технологічна послідовність дій, операцій та взаємодії ґрунтується на чітко окреслених цільових установах. Вони передбачають діалогічність взаємодії, оптимальне використання людського, техніко-технічного потенціалів, наявність діагностичних процедур, необхідних для вимірювання результатів, з відповідними інструментами, обґрунтованими показниками, критеріями тощо.

Нині в освіті дорослих переважно використовують дистанційний і змішаний формати освітньої взаємодії, а також розмаїття організаційних форм і методів навчання. Упровадження широкого спектру традиційних та інноваційних методів, організаційних форм навчання (семінари/вебінари,

майстер-класи, педагогічні консиліуми, конференції, форуми, ігрові форми освіти і навчання, дискусії, дебати, диспути, тренінги, аналіз історій і ситуацій, обмін досвідом, педагогічний консалтинг, креативні (творчі) групи, методи рефлексії, кейсів, проєктів, ротацій, мозковий штурм, а також баддинг, шедоунг, стретчинг, секондменд, менторинг, тьюторинг, коучинг, супервізія тощо) сприяє забезпеченню ефективності професіоналізації, спрямованої на розвиток професійної компетентності (і, зокрема, андрагогічної як її складової) цільової групи, шляхом удосконалення необхідних умінь і навичок, набуття нових знань щодо специфіки роботи з дорослою аудиторією. В освітній практиці активно використовуються й діалогові тренажери – своєрідні ігрові симулятори з розгалуженим сюжетом й озвученими діалогами для відпрацювання та доведення до автоматизму навичок комунікації, оволодіння навичками комунікації в типових ситуаціях тощо (Діалогові тренажери).

В умовах неформальної освіти значного поширення набуває використання різних форм візуалізованої інформації (Методи навчання ..., 2021): карт, схем, таблиць, графіків, діаграм; зображень, картин, замальовок, фотографій; ментальних та інтерактивних картих; відеороликів; стрічок новин або подій; зображень GIF, мемів; коміксів; креслень; віртуальних моделей різних процесів; віртуальних екскурсій; квестів, кросвордів, ребусів, пазлів тощо.

На тлі активної фази війни росії проти України навчальні, просвітницькі та інші заходи з професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої, післядипломної, а також інституцій неформальної освіти зреалізуються переважно у дистанційному форматі (синхронний, асинхронний режими взаємодії), а також змішаному (поєднання онлайн та офлайн (очного) форматів навчання із використанням відповідних цифрових інструментів. Так, заслуговують на увагу приклади успішних практик у сфері дистанційної освіти педагогів. Один із них – акція «Переможні обрії освіти», ініційована ЦІППО, Українським відкритим університетом післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, у рамках якої педагогам запропоновано понад 20 актуальних тем безкоштовних вебінарів для особистісного й професійного зростання (Долучайтесь до акції «Переможні обрії освіти», 2022).

3-поміж актуалітетів професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих помітно вирізняється вектор, спрямований на вивчення та подальше впровадження ідей конструктивного досвіду корпоративного навчання викладачів закладів вищої освіти в Україні. Його реалізація уможливорює: створення умов для професійного зростання, цілеспрямованість і систематичність процесу професійного розвитку, підвищення кваліфікації викладачів (Концепція ... НаУКМА, 2018); різноформатність професійного розвитку цільової групи; ознайомлення з новими підходами у навчанні й викладанні; удосконалення авторських курсів; розвиток умінь командної взаємодії, управління проєктами; удосконалення комунікації зі здобувачами освіти, адміністративним і педагогічним персоналом закладу, громадськістю тощо («Школа

професійного розвитку викладачів при НаУКМА» (Школа Професійного розвитку), «Школа професійного розвитку викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» та ін.). Інноваційною практикою стає досвід проведення конференцій з викладацької майстерності (Перша конференція, 2018).

Важливого значення набувають ініціативи громадських організацій у сфері професіоналізації андрагогів. До прикладу, в Україні зреалізовано 4-модульний тренінг з навчання керівників і педагогічного персоналу центрів освіти дорослих із використанням онлайн-інструментів, який уможливив відпрацювання принципів організації освітнього процесу в онлайн форматі, розвиток навичок створення навчальних програм на основі аналізу потреб цільової аудиторії й підтримки ефективної комунікації із дорослими учнями, опанування онлайн інструментів для мотивації учасників освітніх програм для дорослого населення (ініціатива представництва DVV International в Україні в рамках політики організації щодо реагування на кризу, спричинену поширенням COVID-19) (Тендер, 2020; #Education\_vs).

Інноваційними майданчиками для організаційно-педагогічного супроводу професіоналізації андрагогів можуть стати освітні хаби. На наше переконання, не викликає сумнівів нагальність створення освітніх хабів для педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників закладів формальної і неформальної освіти (Котун, 2022; Освітній хаб..., 2022) і розширення напрямів їх діяльності. У контексті забезпечення системності професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в Україні доцільно розвивати мережу центрів андрагогічної майстерності педагогічних, науково-педагогічних та інших категорій працівників, які функціонують у закладах формальної і неформальної освіти дорослих. Автором ініційовано створення центрів андрагогічної майстерності на базі педагогічних університетів, що є, на наше глибоке переконання, важливою інновацією у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти. Нині Центр андрагогічної майстерності, що функціонує на базі відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, співпрацює з центрами андрагогічної майстерності, утвореними спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ННІ педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського й кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (Центр андрагогічної майстерності, 2022). Ці центри не мають статусу юридичної особи, утворені на засадах самофінансування в структурі зазначених закладів і функціонують на волонтерських засадах.

До прикладу, мета Центру андрагогічної майстерності (ВДПУ імені Михайла Коцюбинського & ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України) полягає у здійсненні діяльності, спрямованої на формування й розвиток андрагогічної майстерності, андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і

наукових установ, здобувачів вищої освіти, а також у проведенні практико орієнтованих досліджень з професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, упровадженні одержаних результатів у практику. Співробітники Центру є безпосередніми ініціаторами, розробниками (на андрагогічних засадах) науково-методичного, психолого-педагогічного забезпечення розвитку компетентнісного потенціалу педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, інституцій неформальної освіти, здобувачів вищої освіти.

Отже, на центри андрагогічної майстерності покладено створення умов для розвитку й саморозвитку андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, майбутніх педагогів, сприяння реалізації їх інтелектуального потенціалу у сфері андрагогічно орієнтованої освітньої діяльності. Переконані в тому, що діяльність таких центрів сприятиме прискоренню розроблення та поширення програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти дорослих, який покликаний здійснювати професійну діяльність в умовах структурних перетворень суспільства та економіки, у ситуаціях нестабільності й невизначеності.

На нашу думку, необхідно здійснювати популяризацію та впровадження у національному освітньому просторі раціональних ідей наведених вище й багатьох інших практико орієнтованих ініціатив.

Беззаперечною є перспективність упровадження відкритої системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах неформальної освіти із урахуванням потенціалу інформальної освіти, яка уможливорює онлайн навчання без відриву від виконання службових обов'язків, доцільність удосконалення форм і методів навчання на основі поєднання класичних методів із сучасними інформаційними технологіями навчання задля професійного розвитку окреслених цільових груп, упровадження імерсивних технологій із використанням віртуальної (Virtual Reality, VR), доповненої (Augmented Reality, AR) і змішаної (Mixed Reality, MR) реальностей, розширення можливостей навчальних онлайн платформ, використання освітньо-просвітницького потенціалу інформальної освіти (зокрема, із залученням професійних спільнот), урізноманітнення самоосвітньої діяльності як одного з основних способів реалізації інформальної освіти.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, методичний концепт є органічним складником професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Грунтуючись на результатах дослідження (Anderson & Boutelier, 2021, с. 203) зазначимо, що професіоналізацію педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти вирізняє сфокусованість на процесі та контексті навчання дорослих, що передбачає створення освітнього середовища (і при цьому не обмежується ним), в якому андрагоги як категорія тих, хто навчає й водночас навчається, можуть застосовувати свої знання та досвід. На

наше переконання, гнучкість, динамічність і варіативність професіоналізації педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти забезпечується завдяки функціональності, взаємозв'язку її складників – моніторингового, змістово-ресурсного й технологічного.

Переспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вивчення зарубіжного досвіду професіоналізації андрагогів.

### **Література**

- Аніщенко, О. В. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методико-технологічний аспект. Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика: матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (Київ, 18 – 21 квітня 2022 р.). Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. С. 24-29. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/suchasni-problemi-pidgotovki-vchitelya-teoriya-i-praktika/>
- Аніщенко, О. В., Баніт О. В., & Піддячий В. М. (2020). Анкета «Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності андрагогів». К.: Відділ андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. URL: [docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH2dP\\_i1jviclKm5zCA3LtcN5ETuy9hTP-L\\_AJbluEFWJwJQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH2dP_i1jviclKm5zCA3LtcN5ETuy9hTP-L_AJbluEFWJwJQ/viewform)
- Баніт, О. В. (2018). Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі: монографія. Київ: ДКС-Центр. 414 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710910/>
- Діалогові тренажери в медичній освіті. URL: <https://clincasequest.academy/dialogue-simulator-in-medical-education/#>
- Долучайтесь до акції «Переможні обрії освіти». (2022). ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. URL: <http://umo.edu.ua/peremozhni-obriji-osviti>
- Концепція професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА. (2018, 06 червня). Додаток до наказу НаУКМА № 298. URL: [https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc\\_view/749-kontsepsiia-profesiinoho-rozvytku-naukovo-pedahohichnykh-ta-pedahohichnykh-pratsivnykiv-naukma](https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc_view/749-kontsepsiia-profesiinoho-rozvytku-naukovo-pedahohichnykh-ta-pedahohichnykh-pratsivnykiv-naukma)
- Котун, К. (2022). Презентація освітнього хабу. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. URL: <http://ipood.com.ua/novini/prezentaciya-osvitnogo-habu-nstitutu/>
- Лук'янова, Л. (2018). Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок. С. 42-67.
- Методи навчання, про які має знати кожний викладач. (2021). URL:

- <https://buki.com.ua/news/metodi-navchannya-pro-yaki-mae-znaty-kozhniy-vykladach/>
- Моніторингові дослідження. ДСЯО. (2022). URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/>
- Освітній Хаб. (2022). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. URL: <https://ipoodhab.com/>
- Перша конференція НаУКМА з викладацької майстерності. (2018, 08 червня). URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3792-persha-konferentsiia-naukma-z-vykladatskoi-maisternosti>
- Порядок проведення моніторингу якості освіти. (2020, 16 січня). Наказ МОН України № 54. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>
- Смірнов, О. (2019). Виявлення потреб дорослих учасників освітнього процесу. Культура добросусідства. Батьківські збори по-новому: актуально, інтерактивно, корисно. Програма та методичні рекомендації / (редактори-укладачі: О. В. Аніщенко, М. А. Араджионі, А. І. Гусєв, В. І. Потапова). К.: ТОВ «Прометей». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719391>
- Тендер з пошуку тренера/ів для проведення онлайн тренінгу з навчання дорослих з використанням онлайн інструментів. (2020). URL: <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/translate-to-ukrainian-tender-announcement-for-trainer-s-to-conduct-an-online-training-on-adult-learning-with-the-usage-of-online-tools>
- Центр андрагогічної майстерності. (2022). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. URL: <https://ipoodhab.com/centr-andragogichnoyi-maysternosti>
- Школа професійного розвитку викладачів при НаУКМА. (2017). URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3409-shkola-profesiinoho-rozvytku-vykladachiv-pry-naukma>
- #Education\_vs\_Covid19: Центр освіти дорослих «Перший» – нові плани, нові формати. URL: [http://ualc.org.ua/2020/05/16/education\\_vs\\_covid19-centr-osviti-doroslih-pershij-novi-plani-novi-formati/](http://ualc.org.ua/2020/05/16/education_vs_covid19-centr-osviti-doroslih-pershij-novi-plani-novi-formati/)
- Anderson, M, Boutelier, S. (2021). Converging Andragogy With Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation. *Journal of Educational Research and Practice*. 11. 1. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14

### **References (translated and transliterated)**

- Anderson, M, Boutelier, S. (2021). Converging Andragogy With Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation. *Journal of Educational Research and Practice*. 11. 1. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14 [in English].
- Anishchenko, O. V. (2022). Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: metodyko-tekhnologichniy aspekt [Professionalization of teaching staff in the field of adult education: methodical and technological aspect]. Suchasni problemy pidhotovky vchytelia: teoriia i praktyka: materialy Zvitnoi naukovy-praktychnoi konferentsii Instytutu pedahohichnoi

- освіты і освіти дорослих імені Івана Зіaziуна NAPN України за 2021 рік (Kyiv, 18 – 21 kvitnia 2022 r.). Kyiv: IPOOD імені Івана Зіaziуна NAPN України, 2022. S. 24-29. [in Ukrainian].
- Anishchenko, O. V., Banit O. V., Pidliachyi V. M. (2020). Anketa «Kohnityvno-zmistovyi komponent andrahohichnoi kompetentnosti andrahohiv». K.: Viddil andrahohiky IPOOD імені Івана Зіaziуна NAPN України. [in Ukrainian].
- Banit, O. V. (2018). Systemy profesiinoho rozvytku menedzheriv u transnatsionalnykh korporatsiiakh: dosvid Nimechchyny i Polshchi [Systems of professional development of managers in transnational corporations: the experience of Germany and Poland]: monohrafiia. Kyiv: DKS-Tsentr. 414 s. [in Ukrainian].
- Dialohovi trenazhery v medychnii osviti [Dialogue simulators in medical education]. <https://clincasequest.academy/dialogue-simulator-in-medical-education/#>
- Doluchaitesia do aksii «Peremozhni obrii osvity» [Join the action "Victorious Horizons of Education"]. (2022). DZVO «Univertsitet menedzhmentu osvity» NAPN України [in Ukrainian].
- Kontsepsiia profesiinoho rozvytku naukovoho-pedahohichnykh ta pedahohichnykh pratsivnykiv NaUKMA [The concept of professional development of scientific-pedagogical and pedagogical workers]. (2018, 06 chervnia). dodatok do nakazu NaUKMA № 298 [in Ukrainian].
- Kotun, K. (2022). Prezentatsiia osvitnoho khabu [Presentation of the educational hub]. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity droslykh імені Івана Зіaziуна NAPN України [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2018). Osvitni potreby riznykh katehorii droslykh u konteksti osobystisnoho i profesiinoho rozvytku [Educational needs of different categories of adults in the context of personal and professional development]. Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid: monohrafiia / kol. avtoriv; za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Vyd. O. O. Yevenok. S. 42-67 [in Ukrainian].
- Metody navchannia, pro yaki maie znaty kozhnyi vykladach [Teaching methods that every teacher should know about]. (2021). [in Ukrainian].
- Monitorynhovi doslidzhennia [Monitoring studies]. (2022). DSIaO. [in Ukrainian].
- Osvitnii khab [Educational hub]. (2022). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity droslykh імені Івана Зіaziуна NAPN України. [in Ukrainian].
- Persha konferentsiia z vykladatskoї maisternosti [The first conference on teaching skills]. NaUKMA. (2018, 08 chervnia). [in Ukrainian].
- Poriadok provedennia monitorynhu yakosti osvity [The procedure for monitoring the quality of education]. (2020, 16 sichnia). Nakaz MON України № 54 [in Ukrainian].
- Smirnov, O. (2019). Vyivlennia potreb droslykh uchashnykiv osvitnoho protsesu. Kultura dobrosusidstva [The procedure for monitoring the quality of education]. Batkivski zbory po-novomu: aktualno, interaktyvno, korysno. Prohrama ta metodychni rekomendatsii / (redaktory-ukladachi: O. V. Anishchenko, M. A. Aradzhyni, A. I. Husiev, V. I. Potapova). K.: TOV «Prometei» [in Ukrainian].
- Tender z poshuku trenera/iv dlia provedennia onlain treninhu z navchannia droslykh z vykorystanniam onlain instrumentiv [Tender for the search of a trainer/s to conduct online training for adult education using online tools]. (2020). [in Ukrainian].

#Education\_vs\_Covid19: Центр освіти дорослих «Перший» – нові плани, нові формати [Center for adult education "Pershiy" – new plans, new formats]. [in Ukrainian].

УДК 378.7+374.7(4)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.37-48](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.37-48)

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

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

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

**Соловей Мирослав Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчально-виховної роботи Київського національного лінгвістичного університету

**Solovei Myroslav** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Kyiv National Linguistic University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8380-3674>  
E-mail: [mir.solovei@gmail.com](mailto:mir.solovei@gmail.com)

**Соловей Людмила Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комунікації Київського університету імені Бориса Грінченка

**Solovei Liudmyla** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5876-3532>  
E-mail: [l.solovei@kubg.edu.ua](mailto:l.solovei@kubg.edu.ua)

## ГЕНДЕРНІ БАР'ЄРИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ В ЄВРОПІ

**Анотація.** Освіта, у тому числі освіта дорослих, є ключовим чинником досягнення гендерної рівності. Гендерне рівноправ'я в освіті дорослих означає рівні можливості доступу до освіти, рівні права у всіх освітніх системах та рівні права, набуті завдяки отриманій освіті незалежно від статі. Неформальна освіта має потужний потенціал досягнення гендерного балансу. Водночас, у ній простежуються й гендерні нерівності. Метою дослідження є висвітлення тих перешкод в

освіті дорослих європейських країн, з якими стикається жінка. У процесі дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів: загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) і конкретно-наукових (контент аналіз сайту статистики Єврокомісії, аналіз статистичних даних досліджень в освіті дорослих Adult Education Survey, системно-структурний для визначення бар'єрів у неформальній освіті дорослих за статевою ознакою). Результати дослідження свідчать, що гендерні стереотипи мало змінилися за останні десятиліття. Чоловіки та жінки мають різні цілі, мотиви та очікування від освіти. З'ясовано, що чоловіки більше, ніж жінки, покладаються на такі результати навчання у неформальній освіті, як підвищення заробітної плати чи просування по службі. В Європейському Союзі, більша частка (83,2%) неформальних освітніх ініціатив, в яких брали участь чоловіки, мала безпосереднє відношення до їх роботи. Лише 74,6% жінок були учасниками програм неформальної освіти, що пов'язані з робочими питаннями. Підраховано, що загальноєвропейський показник розриву між чоловічою та жіночою частками у неформальній навчальній діяльності, пов'язаній з роботою, становить 8,6%. Було виокремлено причини гендерної нерівності, що перешкоджають жінкам повноцінно брати участь у неформальній освіті. Їх охарактеризовано та згруповано у 4 категорії: соціальні, економічні, культурні, історичні. Запропонована категоризація перешкод є доволі умовною. На практиці ці бар'єри часто взаємопов'язані і постають перед жінкою в комплексі. Подолання окреслених бар'єрів може стати ефективним інструментом досягнення гендерної рівності у суспільстві.

**Ключові слова:** гендерність; Європейський Союз; неформальна освіта; бар'єри; класифікація перешкод.

**Babushko Svitlana,  
Solovei Myroslav,  
Solovei Liudmyla**

## **GENDER OBSTACLES IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN EUROPE**

**Abstract.** Education, including adult education, is a key factor in achieving gender equality. Gender equality in adult education means equal access to education, equal rights in all education systems, and equal rights acquired through education regardless of gender. Non-formal education has a powerful potential to achieve gender balance. At the same time, gender inequalities can be traced in it. The purpose of the research is to highlight those obstacles in adult education that women face in European countries. In the research process, a complex of complementary methods was used: general scientific (analysis, synthesis, generalization, systematization) and specific scientific (content analysis of the European Commission statistics website, analysis of statistical data in Adult Education Survey, system-structural method to identify barriers in non-formal education of adults by gender). The results of the research show that gender stereotypes have changed little over the past

decades. Men and women have different goals, motivations, and expectations for education. It has been found that men rely more than women on the results of job-related non-formal education programs, such as a salary increase or promotion. In the European Union, a higher proportion (83,2%) of non-formal education initiatives involving men were directly related to their work. Only 74,6% of women participated in job-related non-formal education programs. The European-wide gap between male and female shares in non-formal job-related learning is estimated to be 8,6%. The obstacles to gender equality that prevent women from fully participating in non-formal education were highlighted in the article. They are characterized and grouped into 4 categories: social, economic, cultural, and historical. The offered categorization of barriers is quite relative. In practice, these barriers are often interconnected and appear before a woman in a complex. Overcoming the outlined barriers can become an effective tool for achieving gender equality in society.

**Key words:** gender; European Union; non-formal education; barriers; classification of obstacles.

**Постановка проблеми, її актуальність.** Нині питання гендерної рівності набуває особливої актуальності, зокрема у сфері освіти, адже гендерний паритет в освіті є важливим кроком до повного гендерного рівноправ'я. За словами аналітикині І. Когут, освіта має стати ключовим чинником у досягненні гендерної рівності (Когут, 2014). Освіта дорослих, зокрема, вже стала ефективним інструментом досягнення гендерного балансу. Завдяки освіті дорослі люди отримують необхідні уміння та навички адаптуватися до потреб суспільства, що змінюється. Саме освіта дає змогу відстоювати свої права у всіх сферах життя.

У сфері освіти дорослих гендерна рівноправність означає рівні можливості для задоволення своїх освітніх потреб для чоловіків і жінок у всіх освітніх системах (формальній, неформальній та інформальній освіті), що дає їм змогу максимально реалізувати свій потенціал, незалежно від статі. Для того, щоб бути активним учасником суспільного життя люди, незалежно від своєї статі (чоловіча, жіноча, трансгендерна), мають користуватися рівними правами на освіту, правами у сфері освіти, та правами, яких вони набувають завдяки отриманій освіті.

У цьому контексті потенціал неформальної/інформальної освіти дорослих важко переоцінити, адже вона відбувається в усіх просторах і контекстах, де щоденний життєвий досвід цінується рівнозначно професійним знанням, а інколи навіть більше (Ostrouch-Kamińska, Vieira, 2016, с. 40). Зважаючи на доведений факт активнішої участі жінок у неформальній освіті, вона може стати ефективним інструментом досягнення гендерного балансу не лише в освіті, але й у суспільстві загалом. Разом з тим, в неформальній освіті чітко простежуються гендерні нерівності, великі прогалини і розрив між чоловіками і жінками. Адаптуючи твердження І. Когут до теми нашого дослідження, констатуємо, що освіта загалом, і неформальна освіта дорослих, «сама є полем для їх існування»

(Когут, 2014). Дослідження цього «поля гендерних проблем» і є об'єктом нашого дослідження.

У науковому просторі є чимало публікацій, присвячених гендерним аспектам (гендерній рівності, гендерному паритету, гендерному балансу тощо), у тому числі й забезпеченню рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в освітній сфері. Проте теоретичні засади зазначених досліджень є недостатньо розробленими й обґрунтованими. З огляду на викладене, **метою нашого дослідження** є висвітлення тих обмежень в освіті дорослих та навчанні упродовж життя, з якими стикається жінка в європейських країнах. Іншими словами, аналізуємо показники участі, мотиви здобуття освіти чи навчання у неформальній освіті, причини гендерної нерівності, що перешкоджають жінкам повноцінно брати участь в освіті дорослих.

Для досягнення поставленої мети будемо використовувати комплекс взаємодоповнюваних методів, а саме загальнонаукових і конкретно-наукових. У першій групі пріоритетними стали аналіз і синтез, узагальнення та систематизація. Їх було використано для опрацювання джерельної бази; опису перешкод, що існують в неформальній освіті дорослих за статевою ознакою; узагальнення отриманих статистичних результатів дослідження; формулювання висновків. Завдяки конкретно-науковим методам, а саме пошуково-бібліографічному, було визначено ступінь дослідженості проблеми; контент-аналіз матеріалів сайту (Eurostat) дозволив отримати необхідні статистичні матеріали; метод аналізу статистичних даних досліджень в освіті дорослих Adult Education Survey дав змогу встановити певні гендерні закономірності в неформальній освіті дорослих; системно-структурний метод уможливив визначення основних бар'єрів в освіті дорослих за статевою ознакою.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Огляд наукової літератури з гендерного питання в освіті дорослих, і зокрема у неформальній та інформальній освіті, свідчить про наявність невеликої кількості наукових праць. Переважна їх більшість представлена іноземними мовами. Натомість у вітчизняному науковому дискурсі питання гендерності доволі повно розкрито у дошкільній та шкільній (початковій, середній) освіті. Не залишилися поза увагою українських дослідників і питання гендерного рівноправ'я у вищій школі. Натомість, проблема гендерності в освіті дорослих лише очікує свого вивчення, теоретичного обґрунтування й прогностичного вирішення.

У зарубіжному науковому дискурсі питання гендерної рівності в освіті дорослих є предметом чисельних наукових досліджень. Однак, величезний обсяг наукової літератури з освіти дорослих присвячено характеристиці дорослих учнів (Clark, 1992). Проте, на переконання дослідниці М. Кейн (M. Cain) із Вестмінстерського коледжу в Солт-лейк Сіті (США), останнім часом все більше уваги приділяється контекстуальним чинникам, а саме гендерним аспектам, класовій приналежності, расі, фізичним здатностям, сексуальній орієнтації дорослих учнів тощо та їхньому впливу на освіту дорослих (Cain, 2002). Як підкреслюється у

зарубіжних наукових публікаціях, ці контекстуальні чинники мають чималий вплив на суспільство і на освіту. Варто зауважити, що попри визнання їх вагомості і кількості публікацій, фундаментальні праці, де б теоретично обґрунтовувалися й розкривалися концептуальні засади гендерних проблем в неформальній освіті дорослих, майже відсутні. Звертає на себе увагу колективна монографія американських дослідників «Гендерний вплив на освіту дорослих» (Gender impact, 2011), європейська серія публікацій під назвою «Вона фігурує» (She figures, 2019) та окремі наукові статті. До прикладу, «Гендерно чутлива освіта дорослих: критична перспектива» польської та португальської дослідниць Дж. Остроух-Камінської (J. Ostrouch-Kamińska) та К. Вієйри (C. Vieira) (Ostrouch-Kamińska, & Vieira, 2016), в якій критично проаналізовано питання гендерного рівноправ'я в освіті дорослих. Однак, акцент у праці все ж таки зроблено на інституалізованій освіті. Зважаючи на викладене, можна констатувати, що питання забезпечення рівних прав жінок і чоловіків саме у неформальній освіті дорослих залишається поки що за межами наукових інтересів дослідників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як правило, кожне дослідження розпочинається з визначення його базової термінології. Основними для нашого дослідження є терміносполуки «гендерна освіта», «гендерність у неформальній освіті дорослих». Щодо першого терміну, нам імпонує стисле і чітке визначення гендерної освіти, наведене О. Желібою: це – освіта, яка сприяє формуванню гендерної рівності та подоланню негативних гендерних стереотипів (Желіба, 2019, с. 128). Сутність іншого ключового терміну «гендерність у неформальній освіті дорослих» та її основні характеристики ми наводили у своїй попередній праці, присвяченій кращим європейським практикам із забезпечення рівних можливостей в неформальній освіті дорослих (Бабушко, 2021, с. 15).

Аналіз досліджень з гендерних питань свідчить, що гендерні стереотипи мало змінилися за останні десятиліття (Council of Europe, 2015), і питання гендерності залишається базовою категорією, що використовується для вивчення і розуміння життя в соціумі, у тому числі й освіти. На думку вчених-педагогів, гендерність відіграє головну роль у визначенні, конструюванні та спрямованості освіти та навчання (Dybbroe, & Ollagnier, 2003). Загалом, це обумовлено тим, що чоловіки та жінки мають різні цілі, мотиви та очікування від освіти. Так, згідно з проведеними дослідженнями (ILO, 2016), чоловіки більше, ніж жінки, покладаються на такі результати навчання, як підвищення заробітної плати чи просування по службі. Про це свідчить і загальноєвропейська статистика. Найбільш показові приклади участі чоловіків і жінок у освітніх програмах неформальної освіти, що пов'язані чи непов'язані з роботою респондентів, представлено у таблиці 1.

Як бачимо, в Європейському Союзі, більша частка (83,2%) неформальних освітніх ініціатив, в яких брали участь чоловіки, мала безпосереднє відношення до їх роботи. Разом з тим, лише 74,6% жінок були учасниками програм неформальної освіти, тематика яких була

пов'язана саме з робочими питаннями (Eurostat, 2021). Така ситуація типова для всіх країн Євросоюзу. Єдиним винятком виявився Кіпр, де ситуація зовсім протилежна: частка жінок більша за частку чоловіків. 79,3% жінок на Кіпрі брали участь у програмах неформальної освіти, що пов'язані з роботою, проти 66,3% чоловіків.

*Таблиця 1*

**Участь чоловіків і жінок у програмах неформальної освіти,  
пов'язаних з робочими питаннями**

Країна	Загальний показник участі в неформальній освіті (%)		Чоловіки (%)		Жінки (%)	
	пов'язаній з роботою	непов'язаній з роботою	пов'язаній з роботою	непов'язаній з роботою	пов'язаній з роботою	непов'язаній з роботою
Бельгія	81,1	12,7	84,8	8,8	77,8	16,1
Болгарія	97,5	12,5	98,4	-	96,7	3,3
Німеччина	82,1	16,7	86,7	12,1	77,5	21,4
Естонія	87,6	12,4	90,1	9,9	86,1	13,8
Греція	81,5	18,5	90,5	9,5	73,5	26,5
Кіпр	72,4	27,6	66,3	33,7	79,3	20,7
Італія	75,4	24,6	82,6	17,4	67,8	32,2
Чехія	85,6	14,4	90,8	9,2	79,9	20,1
Франція	73,5	25,4	80,3	18,6	67,9	31,1
Польща	84,7	15,3	86,5	13,5	83,1	16,9
Загалом по ЄС	78,8	12,7	83,2	8,8	74,6	23,6

*Джерело: вибрано автором за матеріалами (Eurostat, 2022).*

Детальний аналіз цього питання в окремо взятих країнах Євросоюзу показує певні відхилення від загальноєвропейської тенденції. Зокрема, у Греції частка неформальної навчальної діяльності, пов'язаної з роботою, в якій беруть участь чоловіки становить 90,5%. Як і в інших країнах Євросоюзу вона більша за жіночу частку, що становить 73,5%. Проте розрив між чоловічою та жіночою частками є найбільшим у списку 28 країн Євросоюзу і становить 17%, в той час, коли загальноєвропейський показник становить 8,6%. Пораховані показники гендерного дисбалансу участі чоловіків і жінок у програмах неформальної освіти, що пов'язані з їх роботою, подано у таблиці 2.

До порівняння, в Італії та Франції гендерний розрив є також доволі великим і становить 14,8% (Італія) та 12,4% (Франція). Прикметно, що найменший гендерний розрив за цим показником спостерігається у

Болгарії – 1,7%, а також у Польщі та Естонії – 3,4% та 4% відповідно.

Таблиця 2

**Показники гендерного дисбалансу участі чоловіків і жінок  
у програмах неформальної освіти, що пов'язані з їх роботою**

Країна	Показники %		Гендерний розрив
	чоловіки	жінки	
Бельгія	84,8	77,8	- 7
Болгарія	98,4	96,7	- 1,7
Німеччина	86,7	77,5	- 9,2
Естонія	90,1	86,1	- 4
Греція	90,5	73,5	- 17
Кіпр	66,3	79,3	+ 13
Італія	82,6	67,8	- 14,8
Чехія	90,8	79,9	- 10,9
Франція	80,3	67,9	- 12,4
Польща	86,5	83,1	- 3,4
Загалом по ЄС	83,2	74,6	- 8,6

*Джерело: вибрано автором за матеріалами (Eurostat, 2021).*

Щодо програм неформальної освіти, які не пов'язані з робочими моментами, варто відзначити, що в Італії та Франції цей показник є найвищим: 32,2% та 31,1%. Найнижчий рівень участі жінок у програмах, що пропонуються у неформальній освіті, спостерігається у Болгарії – 3,3%. В той же час, як зазначалося вище, показник їхньої участі у програмах, пов'язаних з роботою є найвищим в Європі (96,7%).

Як відомо, статистика дозволяє констатувати проблеми. Однак не спроможна дати відповідь на питання про причини їх виникнення. Разом з тим, завдяки статистичним даним можна виокремити певні тенденції, охарактеризувати типові риси, простежити динаміку позитивних змін. На наше переконання, припущення, що базуються на статистичних даних, можуть бути цілком вірогідними. Їх можна перевірити і підкріпити цифрами. Відтак, зважаючи на статистичні дані, можна виокремити характерну гендерну рису неформальної освіти в країнах Євросоюзу: чоловіки домінують у неформальній освіті в освітніх ініціативах, що пов'язані з роботою. Натомість, жінки віддають перевагу тим програмам, що непов'язані з роботою. У них домінують інші чинники, а саме – особисті мотиви.

Прикметно, що такі гендерні особливості характерні для вищої освіти у формальній освітній ланці. Однак, на відміну від формальної освіти, де ці особливості чітко простежуються, в межах неформальної та інформальної освіти вони не є такими очевидними, їх існування набуває

«прихованих форм дискримінації». Дж. Остроч-Камінська та К. Вієра називають їх (Ostrouch-Kamiska, & Vieira, 2016, с. 44) «мікро-несправедливістю» і наводять такі приклади їх проявів: дорослих учнів-чоловіків часто заохочують до відповіді на питання, їх менше перебивають, коли вони відповідають, їх відповіді сприймають більш серйозно, ніж відповіді жінок.

На жаль, в освіті дорослих ще недостатньо уваги приділяється вивченню тих бар'єрів, що перешкоджають участі жінок у неформальній та інформальній освіті. Однак, варто зауважити, що попри позитивну динаміку росту кількості дорослих, зайнятих у неформальній та інформальній освіті, доволі часто дорослі учні, зокрема жінки, можуть «потерпати» від контекстуальних чинників. Їх можна класифікувати як: соціальні, економічні, культурні та історичні бар'єри.

**Соціальні бар'єри.** У суспільстві жінок найчастіше сприймають у ролі матері та дружини. Ці ролі потенційно створюють перешкоди і відволікають жінку від навчання (Horne, 1998). До прикладу, жінки, які беруть участь у освітніх програмах своїх громад, переважно сприймаються лише як «підклубальниці» своїх родин. Їх головна роль полягає у догляді за дітьми, піклуванні про родину, що відображається у змісті освітніх програм. Останні акцентують увагу на ролі жінки в родині, таким чином обмежуючи її право й на інші ролі, які вона може відігравати у суспільстві. Іншими словами, такі соціальні стереотипи є часто архаїчними та дискримінаційними по відношенню до жінок (Кіпень, 2020, с. 17). Цей соціальний чинник віддзеркалюється в тематиці освітніх програм, що пропонуються жінкам. Часто обмеженість тематики освітніх пропозицій може не лише демотивувати жінку взяти участь в освітній програмі, але й стати справжньою перешкодою для неї. Натомість, участь жінки в неформальній освіті сприяє її особистісному розвитку. Так, у багатьох емпіричних дослідженнях підкреслюється зміна у ставленні жінки до себе за час участі в освітній програмі громади: вона починає себе відчувати «не затурканою домашніми турботами мамою», а «інтелігентною леді». Особливо це стосується тих жінок, що постраждали від домашнього насилля. Вони починають сприймати себе вже не як жертву, а як здібну, кваліфіковану особистість (Cain, & Kjar, 2001).

Відтак, існує нагальна потреба руйнувати стереотипи та розширювати тематику освітніх програм, яка не пов'язана з їхньою професійною діяльністю. Їх спектр має бути диверсифікованим і націленим на всесторонній розвиток жінки: від громадянської освіти і фінансової грамотності до особистого життя.

Серед інших бар'єрів варто назвати – **економічні перешкоди**. Відсоток працюючих жінок значно нижчий за відсоток чоловіків. До прикладу, у 2017 р. у 28 країнах ЄС частка безробітних чоловіків з вищою освітою становить всього 2,9%, в той час, як для жінок – 3,9% (She figures, 2019). Крім того, багато жінок працюють неповний робочий день, а лише частину дня. Через це жінки менше заробляють у порівнянні з чоловіками. Також гендерна нерівність з економічної точки зору простежується і в

оплати за ту ж саму виконану роботу. Заробітна плата жінок, по великому рахунку, є меншою на рівноважливих посадах, що їх займають чоловіки. Витрати на освіту, особливо ту, що не пов'язана з роботою, часто можуть стати фінансовим тягарем для родини. Це змушує жінку відмовлятися від освіти, у тому числі й неформальних освітніх ініціатив. Жінка жертвує шансом задовольнити свої освітні потреби на користь чоловіка чи дітей. Загалом, питання оплати за курс навчання стає викликом більше для жінок, ніж для чоловіків (Voegen, 2011, с. 16).

**Культурні бар'єри** – це ті перешкоди, що заважають жінці прийняти рішення щодо того брати участь в освітніх програмах чи ні, які ґрунтуються на нормах, ролях, цінностях і уявленнях, закладених у сім'ї та суспільстві. Насамперед, це гендерне виховання, через яке у дівчаток і хлопчиків формуються гендерно марковані риси характеру, соціальні схильності і навіть когнітивні звички. До прикладу, у сім'ях мусульманського віросповідання завдяки їх культурним традиціям пріоритетна роль належить чоловікові. Так історично склалося, що у мусульманській родині головний – це чоловік. Тому бажаччи отримати ту чи іншу освітню послугу, доросла жінка, насамперед, має узгодити своє рішення з чоловіком.

До культурних перешкод можемо віднести й наявність вищої освіти у меншій кількості жінок у порівнянні з чоловіками. Загальновідомо, що особи з вищою освітою, усвідомлюють необхідність продовжувати навчання упродовж життя й охочіше беруть участь у різних освітніх програмах. Відтак, оскільки менша кількість жінок має вищу освіту, логічно, що це може також слугувати ще однією причиною гендерної нерівності у неформальній освіті дорослих.

Крім того, основною причиною нерівності також є нерівномірний поділ домашніх обов'язків навіть у родинах, де чоловік і дружина – рівноправні партнери. І це за умови невключення до цієї категорії питання виховання та освіти дітей (Voegen, 2011, с. 17). Так історично склалося, що більшість хатніх обов'язків лягає на плечі жінки, а це, в свою чергу значно скорочує її час на саморозвиток. Безперечно, у цьому випадку історичні традиції та норми призводять до збереження наявної гендерної нерівності. Цю групу перешкод, у витоків яких історичні причини, назвемо **історичні бар'єри**.

Варто зауважити, що запропонована категоризація перешкод у неформальній освіті дорослих з точки зору рівноправного доступу до неї є доволі умовною, оскільки на практиці ці бар'єри часто взаємопов'язані і майже завжди постають перед жінкою в комплексі. Проте, попри наявність таких серйозних перешкод, позитивним є той факт, що у неформальній освіті жінки становлять переважну більшість дорослих учнів (Spencer, 2006). Їх чисельність можна і потрібно збільшувати завдяки подоланню описаних вище перешкод.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, викладене вище засвідчує, що чоловіки домінують у неформальній освіті, зокрема в освітніх програмах, що пов'язані з роботою. Щодо жінок, вони є активнішими, але показник їх участі є значно нижчим. Крім того, жінки

віддають перевагу тим програмам, що непов'язані з професійною діяльністю. Їх цікавлять, насамперед, програми, що не пов'язані з роботою, а спрямовані на особистісний розвиток.

У висновку, констатуємо, що виокремлення і дослідження бар'єрів, що постають перед жінками у неформальній освіті, є доцільним. Адже знаючи перешкоду, можна підібрати ефективні засоби її подолання, що в результаті підвищуватиме рівень участі жінок в освіті дорослих. Як наслідок, активність жінок у суспільному житті зростатиме і це сприятиме досягненню гендерного балансу.

### **Список використаних джерел**

- Бабушко, С.Р. (2021). Гендерність у неформальній/інформальній освіті дорослих: європейські практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(20), 10-20.
- Желіба, О.В. (2019). *Освіта і гендер*: навч.-метод. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Кіпень, В.П. (2020). *Освітні потреби і неформальна освіта дорослих*. Аналітичний звіт. Вінниця: Видавництво ФОП Кушнір Ю.В.
- Когут, І. (2014). Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті. *Освіта CEDOS*. URL: <https://cutt.ly/PVH4J21>
- Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 333-346. URL: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301>
- Cain, M.L., & Kjar, E. (2001, June 1-3). Learning in context: Women in transition from situations of domestic violence. In Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference. Michigan State University.
- Cain, Margaret L. (2002). Theorizing the Effects of Class, Gender, and Race on Adult Learning in Nonformal and Informal Settings. *Adult Education Research Conference*. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2002/papers/12>
- Clark, C.M. (1992). The restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning. In Proceedings of the 33rd Annual Adult Education Research Conference. University of Saskatchewan.
- Council of Europe (2015). *Combating gender stereotypes in and through education*. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality. Council of Europe. URL: <https://cutt.ly/cVH5RRm>
- Dybbroe, B., & Ollagnier, E. (Eds.). (2003). *Challenging gender in lifelong learning: European perspectives*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Eurostat Statistics. (June, 2021). URL: <https://cutt.ly/RVH5t8d>

- Home, A.M. (1998). Predicting Role Conflict, Overload and Contagion in Adult Women University Students with Families and Jobs. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 85-97.
- ILO (International Labour Organization) (2016). *Women at work: Trends 2016*. Geneva: International Labour Office.
- Ostrouch-Kamińska, J., & Vieira, C. (2016). Gender-sensitive adult education: critical perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50-1, 37-55. URL: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_50-1\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2)
- She figures 2018. (2019). *Directorate-General for Research and Innovation. European Commission*. URL: <https://cutt.ly/BRlyUy>
- Spencer, B. (2006). *The Purposes of Adult Education: A Short Introduction*. Toronto: Thompson Educational Publishing.

### **References (translated and transliterated)**

- Babushko, S.R. (2021). Hendernist' u neformal'niy/informal'niy osviti doroslykh: yevropeys'ki praktyky [Gender in non-formal/informal adult education: European practices]. *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, perspectives*, 2(20), 10-20 [in Ukrainian].
- Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education*, 33 (3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301> [in English].
- Cain, M.L., & Kjar, E. (2001, June 1-3). Learning in context: Women in transition from situations of domestic violence. In Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference. Michigan State University [in English].
- Cain, Margaret L. (2002). Theorizing the Effects of Class, Gender, and Race on Adult Learning in Nonformal and Informal Settings. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2002/papers/12> [in English].
- Clark, C.M. (1992). The restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning. In Proceedings of the 33rd Annual Adult Education Research Conference. University of Saskatchewan [in English].
- Council of Europe (2015). Combating gender stereotypes in and through education. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality. Council of Europe. <https://cutt.ly/cVH5RRm> [in English].
- Dybbroe, B., & Ollagnier, E. (Eds.). (2003). *Challenging gender in lifelong learning: European perspectives*. Copenhagen: Roskilde University Press [in English].
- Eurostat Statistics. (June, 2021). <https://cutt.ly/RVH5t8d> [in English].
- Home, A.M. (1998). Predicting Role Conflict, Overload and Contagion in Adult Women University Students with Families and Jobs. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 85-97 [in English].
- ILO (International Labour Organization) (2016). *Women at work: Trends 2016*. Geneva: International Labour Office [in English].

- Kipen', V.P. (2020). Osvitni potreby i neformal'na osvita doroslykh. Analytychnyy zvit [Educational needs and non-formal education of adults. Analytical report]. Vinnytsya: Vydavnytstvo FOP Kushnir YU. V. [in Ukrainian].
- Kohut, I. (2014). Chym vidrizniaiutsia zhinky i choloviky: pro hendernu (ne)rivnist u vyshchii osviti [What are the differences between women and men: about gender (in)equality in higher education]. *Osvita CEDOS – Education CEDOS*. <https://cutt.ly/PVH4J21> [in Ukrainian].
- Ostrouch-Kamińska, J., & Vieira, C. (2016). Gender sensitive adult education: critical perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 50-1, 37-55. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_50-1\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2) [in English].
- She figures 2018. (2019). Directorate-General for Research and Innovation. European Commission. <https://cutt.ly/BRLyUy> [in English].
- Spencer, B. (2006). *The Purposes of Adult Education: A Short Introduction*. Toronto: Thompson Educational Publishing [in English].
- Zheliba, O.V. (2019). Osvita i gender: navch.-metod. posib. [Education and gender: teaching method. manual]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].

УДК 378.937

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.48-58](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.48-58)

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

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

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

E-mail: [olgabanit@gmail.com](mailto:olgabanit@gmail.com)

## **СИСТЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Обґрунтовано систему професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. Це цілеспрямований, системно організований процес набуття нових компетентностей або розширення наявних як під керівництвом внутрішніх і зовнішніх викладачів, наставників, фахівців та експертів, так і в процесі самоосвіти. Систему професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти представлено як комплекс взаємопов'язаних чотирьох структурно-функціональних складових. Концептуально-методологічна складова охоплює концепції, теорії, моделі, закономірності, принципи, підходи, категоріальний апарат, законодавче й нормативно-правове забезпечення і базується на

філософських засадах розвитку особистості в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і суттєвим розширенням можливостей та потреб навчатися упродовж життя. Змістово-цільова складова охоплює цілі, зміст, плани, програми. Цілі й завдання визначаються місією й стратегією компанії. У змістовому плані педагогічному персоналу у сфері корпоративної освіти передусім необхідні знання з основ педагогіки, психології та андрагогіки, андрагогічного менеджменту, а також дослідницькі, організаторські, комунікативні вміння. Проектно-технологічна складова забезпечується комплексом системоутворювальних чинників у взаємодії формальної (базова освіта, професійна підготовка / тверді навички), неформальної (корпоративне, внутрішньофірмове навчання / м'які навички), інформальної освіти (самоосвіта і рефлексія, інструменти самоаналізу і самопізнання). Ресурсно-інформаційна складова передбачає психолого-педагогічний супровід і забезпечує безперервний, розподілений у часі процес підтримки педагогічного персоналу на всіх етапах професійного шляху.

**Ключові слова:** професіоналізація; педагогічний персонал; корпоративна освіта; корпоративні андрагоги.

**Banit Olga**

## **SYSTEM OF PROFESSIONALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE FIELD OF CORPORATE EDUCATION**

**Abstract.** *The system of professionalization of pedagogical staff in the field of corporate education is substantiated. This is a purposeful, systematically organized process of acquiring new competencies or expanding existing ones under the guidance of internal and external teachers, mentors, specialists and experts, as well as in the process of self-education. The system of professionalization of pedagogical staff in the field of corporate education is presented as a complex of interconnected structural and functional components. The conceptual and methodological component covers concepts, theories, models, regularities, principles, approaches, categorical apparatus, legislative and normative legal support and is based on the philosophical foundations of personality development in the context of general civilizational transformations caused by the rapid development of modern information and communication technologies and their significant expansion of lifelong learning opportunities and needs. The content-target component includes goals, content, plans, programs. Goals and objectives are determined by the company's mission and strategy. In terms of content, pedagogical staff in the field of corporate education primarily need knowledge of the basics of pedagogy, psychology and andragogy, andragogy management, as well as research, organizational, and communication skills. The project and technological*

*component is provided by a complex of system-forming factors in the interaction of formal (basic education, professional training / hard skills), non-formal (corporate, in-house training / soft skills), informal education (self-education and reflection, tools of self-analysis and self-discovery). The resource and informational component provides psychological and pedagogical support and provides a continuous, time-distributed process of supporting the teaching staff at all stages of the professional path.*

**Key words:** *professionalization; teaching staff; corporate education; corporate andragogues.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Проблема професіоналізації педагогічного персоналу в умовах корпоративної освіти є актуальною для будь-якої організації, проте особливого значення набуває на сучасному етапі соціально-економічних взаємовідносин. Суспільство знань, що базується на інтенсивному продукуванні та використанні нової інформації, тісно пов'язане з еволюцією економічних відносин, новою роллю людського, інтелектуального, соціального капіталів, виникненням відповідних ринкової економіці управлінських практик, корпоративних інституцій та нових освітніх структур. У зв'язку з цим відбувається переосмислення теорії розвитку людського капіталу.

Людський капітал уособлює капітал у вигляді розумових здібностей, отриманий через формальну, неформальну, інформальну освіту та практичний досвід. З точки зору теорії й практики людського капіталу, в його розвитку велику роль відіграє корпоративна освіта, що передбачає насамперед внутрішньофірмове навчання персоналу на виробництві. Сучасним інструментом комплексного управління знаннями в умовах корпоративної освіти є корпоративний навчальний центр, що створюється з метою задоволення потреб бізнесу в навчанні й розвитку персоналу. У цьому контексті актуальною постає потреба підготовки та подальшого професійного розвитку компетентних фахівців (зокрема, педагогічного персоналу), здатних організувати й реалізовувати внутрішньофірмове навчання. У нашому дослідженні – це корпоративні андрагоги (Баніт, 2020).

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Система професіоналізації корпоративних андрагогів забезпечується дотриманням міжнародних, загальнодержавних, регіональних і місцевих законодавчих та нормативно-правових положень у галузі освіти, серед яких: «Інвестиції в людський капітал» (OECD, 1998), «Жити і навчатися заради благополуччя майбутнього: важливість навчання дорослих» (CONFINTEA VI, 2009), «Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання» («Європа 2020», 2010), «Кваліфікована робоча сила – основа інтенсивного, стійкого та збалансованого зростання» (МОП, 2011), «Неперервна освіта для дорослих» (OECD, 2012), «Освіта впродовж життя. Політика і стратегії» (UNESCO, 2014), Інчхонська декларація «Освіта – 2030» (World Education Forum, 2015), а також Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Про фахову передвищу освіту «Про професійно-технічну

освіту» (1998), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), «Про зайнятість населення» (2013), «Про професійний розвиток працівників» (2012), Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти (2020) та ін.

Проблема професіоналізації педагогічного персоналу в контексті розвитку людських ресурсів аналізується в різних аспектах: філософські Концептуальні й теоретико-методологічні засади розвитку особистості в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлені широким розповсюдженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і суттєвим розширенням можливостей та потреб навчатися впродовж життя (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, Г. Філіпчук та ін.); концептуальні й теоретичні основи розвитку людських ресурсів (М. Армстронг, Д. Джой-Меттюз, Д. Меггінсон, М. Сюрте та ін.); соціально-економічні аспекти розвитку людських ресурсів (М. Боровик, С. Василюк, В. Савченко, С. Сардак, М. Тимошенко та ін.); фундаментальні й теоретико-методологічні положення підготовки фахівців в системі неперервної освіти (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Огієнко та ін.); концептуальні засади підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих в Україні (О. Аніщенко, С. Архипова, А. Кузьмінський, В. Луговий, Л. Лук'янова, В. Олійник, Н. Протасова, В. Семиченко, Т. Сорочан та ін.); у країнах зарубіжжя (С. Брукфілд, М. Ноулз, М. Хейден, К. Хоул та ін.). Порівняльно-педагогічні дослідження освітніх систем різних країн дали змогу виявити конструктивні ідеї зарубіжного досвіду та підготовки андрагогів (С. Бабушко, Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Пазюра, І. Сагун, Н. Терьохіна, О. Чугай та ін.). Водночас відсутність системного наукового аналізу професіоналізації корпоративних андрагогів, недостатній рівень теоретичного вивчення та практичної розробленості зазначеної проблеми, її вагомое соціальне значення зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

**Мета статті** – здійснити аналіз структурно-функціональних складових системи професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти – корпоративних андрагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти є повноправною складовою стратегії розвитку організації й усієї діючої організаційної системи. Вона здійснюється в системі корпоративної освіти й реалізується через формальну неформальну та інформальну освіту, що передбачає послідовне й поетапне внутрішньофірмове та зовнішнє навчання на основі цілісності цілей, завдань, функцій освітніх технологій, самоосвіту, саморозвиток і самовдосконалення. Таким чином, поняття «професіоналізація корпоративних андрагогів» можемо схарактеризувати як складний і багатовимірний процес, детермінований особистісними, індивідуально-психічними, соціальними, професійно-технологічними та фаховими якістьми й спрямований на безперервне професійне вдосконалення на основі мотивації до саморозвитку й досягнення професійного успіху, рефлексивної самоорганізації, розкриття творчого

потенціалу. Система професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти є цілеспрямованим, системно організованим процесом набуття нових компетентностей або розширення наявних як під керівництвом внутрішніх і зовнішніх викладачів, наставників, фахівців та експертів, так і в процесі самоосвіти. Систему професіоналізації корпоративних андрагогів можна представити як комплекс взаємопов'язаних структурно-функціональних складових, зокрема:

- 1) концептуально-методологічної;
- 2) змістово-цільової;
- 3) проєктно-технологічної;
- 4) ресурсно-інформаційної.

*Концептуально-методологічна складова* охоплює концепції, теорії, моделі, закономірності, принципи, підходи, категоріальний апарат, законодавче й нормативно-правове забезпечення і базується на філософських засадах розвитку особистості в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і суттєвим розширенням можливостей та потреб навчатися упродовж життя. Основи концептуальних засад системи професіоналізації корпоративних андрагогів закладені ще на початку минулого століття відомим німецьким ученим М. Вебером. Нині цей процес розвивається відповідно до сучасних тенденцій ринкової економіки, за якими пріоритетними капіталовкладеннями є інвестиції в розвиток людських ресурсів.

Загалом система професіоналізації корпоративних андрагогів визначається діалектичними законами єдності й боротьби протиріч, взаємного переходу кількісних змін у якісні й законом заперечення заперечення, що відображає об'єктивний, закономірний зв'язок між тим, що заперечується і тим, що заперечує. Цей процес відбувається об'єктивно як діалектичне заперечення старого і утвердження елементів нового. Ця система у свою чергу є підсистемою мета-системи – системи освіти України і характеризується горизонтальною та вертикальною підпорядкованістю. На горизонтальному рівні вона безпосередньо залежить від професійної діяльності корпоративних андрагогів у корпоративному навчальному центрі, на вертикальному рівні – від вищих інстанцій, що регулюють його діяльність. Ці системи детермінують, коригують та реагують одна на одну залежно від внутрішніх трансформацій та зовнішніх впливів.

Складові системи професіоналізації корпоративних андрагогів підпорядковуються тим самим закономірностям, що й мета-система, зокрема:

- соціальним (залежність від рівня розвитку суспільства, соціально-економічних процесів у країні, рівня розвитку компанії та системи освіти);
- навчальним (відповідність змісту професіоналізації суспільним потребам, взаємозв'язок між ефективністю професіоналізації та умовами, в яких цей процес реалізується, взаємообумовленість форм і методів тощо);
- особистісно-розвивальним (залежність ефективності професіоналізації від вмотивованості корпоративних андрагогів; від рівня

організації їхньої професійної діяльності; від психологічного клімату в колективі).

Система професіоналізації корпоративних андрагогів передбачає дотримання: загальнодидактичних принципів: системності, комплексності, цілеспрямованості, неперервності, поступальності, незворотності; послідовності, наступності, індивідуалізації, особистісної орієнтації; андрагогічних принципів: практичної спрямованості, використання досвіду педагогічного персоналу, свідомої активності, самоорганізації, співпраці, комунікативного партнерства, зворотного зв'язку, циклічності; акмеологічних принципів: випереджувальності, інноваційності, адаптивності, технологізації, моніторингу, рефлексивності, прагнення до досягнення вершин професійної майстерності.

Концептуально-методологічна складова системи професіоналізації корпоративних андрагогів полягає також в обґрунтуванні положень системного, синергетичного, андрагогічного, компетентнісного, акмеологічного, суб'єкт-ресурсного підходів. Суб'єкт-ресурсний підхід набуває нині особливої актуальності, особистісна ресурсність є інтегральною характеристикою корпоративного андрагога й ключовим чинником його професіоналізації.

*Змістово-цільова складова* охоплює цілі, зміст, плани, програми. Як зазначалося вище, професіоналізація корпоративних андрагогів є важливою складовою стратегії розвитку організації й усієї діючої організаційної системи. Відтак цілі й завдання визначаються місією й стратегією компанії. Провідною ознакою змістового забезпечення цього процесу є динамічність як відповідна реакція на швидкоплинні зміни, що відбуваються на мікрорівні (в компанії) та макрорівні (в суспільстві загалом). У змістовому плані корпоративним андрагогам передусім необхідні знання з основ педагогіки, психології та андрагогії (теорії, методики, технології роботи з дорослими), андрагогічного менеджменту (основ управління, етики та психології керівництва, культури мовлення і спілкування тощо), а також дослідницькі, організаторські, комунікативні вміння, що загалом формують основи андрагогічної компетентності (Аніщенко, Баніт, & Калюжна, 2021).

Андрагогічна компетентність є складним, багатограним, міждисциплінарним поняттям, що охоплює сучасні уявлення про дорослість як феномен, про місце й призначення людини в сучасному глобалізованому світі, про особливості організації освітнього простору для навчання дорослих, а також розуміння освітнього процесу як відкритої гнучкої інтегративної системи, що передбачає розвиток усіх сфер особистості: когнітивної, аксіологічної, креативної, емоційної та ін. – у тому числі особистісний і професійний розвиток (Огієнко, 2012; Лук'янова, & Аніщенко, 2014).

З огляду на це визначення, методичні засади розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу охоплюють навчальні плани, програми, навчально-методичну, нормативну, спеціальну літературу, навчальні посібники, довідники, робочі матеріали, методичні

рекомендації, а також сукупність видів, форм, методів, засобів, спрямованих на розширення наявних та набуття нових знань, умінь і навичок роботи з дорослими.

В умовах корпоративної освіти навчання й розвиток персоналу передбачає постійний взаємозв'язок усіх суб'єктів освітнього процесу, врахування динаміки професійного розвитку фахівців, гнучке реагування на цей процес шляхом використання діагностичних, контролюючих та корекційних процедур. Відтак, плани підготовки, перепідготовки й професійного розвитку педагогічного персоналу тісно пов'язані зі стратегією та місією компанії. Нами виокремлено два типи програм: «індивідуальні» програми, призначені виключно для педагогічного персоналу (закрита система); спеціальні цільові програми для всіх працівників компанії (відкрита система).

Перший тип програм спрямований не лише на освітні цілі, пов'язані з наданням конкретних, релевантних для організації знань, а й на їхню інтеграцію. У таких програмах набагато більше значення надається набутим знанням, що відповідають стратегічним цілям компанії. Значною частиною курсу є посилення внутрішньої мотивації й ідентифікації з компанією, що дозволяє формувати персонал з високим рівнем внутрішньогрупової згуртованості. Другий тип орієнтований на передачу досвіду. Компанія, що бажає поширити його, організовує програми (зазвичай, сертифіковані), де знання з конкретної теми доступні для всіх бажаючих. Тематика й зміст програм визначається на основі аналізу потреб персоналу й плануванні заходів, необхідних для досягнення визначених цілей.

Зважаючи на обмежені можливості андрагогічної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації в умовах формальної освіти, педагогічний персонал, який працює з дорослими, звертається переважно до неформальної освіти, самоосвіти й саморозвитку. Численні пропозиції провайдерів освітніх послуг дають змогу кожному вибрати потрібні йому тренінги й курси з розвитку інших компонентів андрагогічної компетентності, зокрема, мотиваційно-ціннісного (особистісні якості), рефлексивно-оцінного (комплекс психофізичних засобів саморегуляції і впливу, психотехнічні уміння, діагностика рівня володіння професією), операційно-діяльнісного (педагогічна техніка, культура мовлення, міміка, управління своєю психофізіологічною саморегуляцією, досвід використання інноваційних технологій навчання, управління часом (Lukianova, Androshchuk, & Vanit, 2019) тощо). І, звичайно ж, найціннішим є власний досвід і його рефлексія.

Серед широкого спектру пропонованих сьогодні видів і форм бізнес-навчання найбільш придатними для розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу є коучинг і тренінг. Переважно це комплексні програми навчання персоналу внутрішнім ресурсом (штатні тренери) чи зовнішнім (залучені консалтингові компанії й тренери), що сприяють досягненню стратегічних цілей бізнесу й оперативних завдань компанії або окремих її підрозділів. Загалом можна констатувати, що педагогічний персонал у сфері корпоративної освіти розвиває андрагогічну компетентність за формулою «навчаючи вчимося» (Chojnacki, 2011).

*Проектно-технологічна складова.* Професіоналізація корпоративних андрагогів здійснюється в системі корпоративної освіти й забезпечується комплексом системоутворювальних чинників у взаємодії формальної (базова освіта, професійна підготовка / тверді навички), неформальної (корпоративне, внутрішньофірмове навчання / м'які навички), інформальної освіти (самоосвіта і рефлексія, інструменти самоаналізу і самопізнання). Це передбачає послідовне й поетапне внутрішньофірмове та зовнішнє навчання на основі цілісності цілей, завдань, функцій освітніх технологій, самоосвіту, саморозвиток і самовдосконалення (Вієгета, 2011). З огляду на означене, система охоплює такі компоненти: базова професійна підготовка, корпоративне/внутрішньофірмове навчання (внутрішнє і зовнішнє), довгострокова освіта за умови її необхідності; післяпрофесійна освіта і постанувальний супровід. Усі ці компоненти взаємопов'язані й взаємообумовлюють один одного. Розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу в рамках цієї системи здійснюється впродовж 6 етапів: самовизначення, професійна підготовка, входження до професійної діяльності, самоствердження в професії, розвиток професійної майстерності, передача досвіду.

На першому етапі відбувається професійне самовизначення, тобто усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх індивідуально-психологічних особливостей. Другий етап передбачає професійну підготовку, у процесі якої відбувається формування професійної спрямованості та системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду теоретичного і практичного вирішення різних проблем. Третій етап пов'язаний із входженням у професійну діяльність, адаптацією, освоєнням нової соціальної ролі, набуттям досвіду самостійної професійної діяльності. На цьому етапі формуються професійної позиції, відбувається інтеграція особистісних і професійних якостей. На четвертому етапі настає самоствердження особистості у професійній діяльності на основі рухливих інтегральних психологічних новоутворень, тобто перетворення умінь і навичок у відносно стійкі професійно значущі якості, що дозволяють кваліфіковано виконувати свої обов'язки. Фахівець починає відчувати себе професіоналом. П'ятий етап спонукає розвивати професійну майстерність – відбувається повна самореалізація. Шостий етап передбачає передачу знань іншим. На цьому етапі фахівець готовий ділитися своїм досвідом, створювати власні школи, команди, організовувати навчання у своїй галузі. Таким чином, перші три етапи дають можливість отримати фахові знання. Протягом наступних етапів ці знання перетворюються у професійні уміння й навички, що стають основою андрагогічної компетентності.

Побудова й реалізація індивідуальної траєкторії професіоналізації корпоративних андрагогів втілюється шляхом розробки особистої програми неперервного професійного розвитку та забезпечує взаємозв'язок між усіма компонентами. Використання інноваційних технологій та засобів навчання, зокрема інформаційно-комп'ютерних технологій для організації та науково-методичного супроводу професіоналізації реалізується шляхом використання онлайн-ресурсів та інструментів. У цьому контексті актуальним

постає питання забезпечення корпоративних навчальних центрів відповідними фахівцями з IT-менеджменту (Lukianova, Banit, & Goretko, 2019).

*Ресурсно-інформаційна складова* передбачає психолого-педагогічний супровід і забезпечує безперервний, розподілений у часі процес підтримки корпоративних андрагогів на всіх етапах професійного шляху. З позицій суб'єкт-ресурсного підходу психолого-педагогічний супровід спрямований на забезпечення необхідних та достатніх умов для особистісного, професійного розвитку та професійно-кваліфікаційного зростання. Їх визначають, з одного боку, ресурсні можливості кар'єрної мобільності, з іншого – організаційні можливості приведення функціональних якостей корпоративних андрагогів у відповідність до вимог, що висуваються виробничим потенціалом робочих місць з урахуванням суб'єктивних переваг роботодавців. Інформаційним забезпеченням системи професіоналізації корпоративних андрагогів є комплекс наукових і навчально-методичних матеріалів професійного спрямування, нормативно-правової, спеціальної літератури, навчальних посібників, довідників, робочих матеріалів, методичних рекомендацій тощо.

Загалом ресурсно-інформаційна складова системи професіоналізації корпоративних андрагогів охоплює систему заходів на організаційному й індивідуальному рівнях, спрямованих, з одного боку, на розвиток фізичних, психоенергетичних, соціальних, духовно-моральних якостей, з іншого – на попередження стресових синдромів (синдрому вигорання, тайм-синдрому, синдрому зниженої працездатності, синдрому стагнації особистісного зростання, професійно-компетентнісного розвитку та ін.), а також включає засоби збереження балансу між витратами ресурсів та їх поповненням, компенсацією чи відновленням. Підвищення мотивації до професіоналізації здійснюється шляхом використання чітких критеріїв оцінювання рівня професійного розвитку та визначення результативності професійної діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, можемо підсумувати, що система професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти є складовою стратегії розвитку організації й усієї діючої організаційної системи, передбачає послідовне й поетапне внутрішньофірмове та зовнішнє навчання з метою набуття нових компетентностей або розширення наявних і реалізується через формальну неформальну та інформальну освіту. Систему професіоналізації корпоративних андрагогів можна представити як комплекс взаємопов'язаних структурно-функціональних складових (концептуально-методологічної, змістово-цільової, проектно-технологічної, ресурсно-інформаційної). Проведений аналіз означених складових не вичерпується рамками цієї статті.

*У перспективі потребують подальших досліджень* питання зростання попиту на висококваліфіковані кадри в організаціях, що навчаються, збільшення кількості корпоративних навчальних центрів, спрямованих на створення умов для ефективного розвитку всіх співробітників з метою досягнення стратегічних цілей і забезпечення

конкурентоспроможності компанії, упровадження в систему професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти нових освітніх технологій, пов'язаних з динамікою змін у суспільстві, що навчається. Зокрема, передбачається дослідження готовності корпоративних андрагогів до віддаленої роботи та організації дистанційного навчання. Це є продовженням започаткованої нами серії досліджень у цьому напрямі (Banit, Shtepura, Rostoka, Cherevychnyi, & Duma, 2022). Також вартими уваги є компаративні дослідження професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти.

### **Список використаних джерел**

- Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., & Калюжна, Т.Г. (2021). Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутність, структура. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (20), 63-72. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.63-72](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.63-72)
- Баніт, О.В. (2020). Аналіз структурних компонентів андрагогічної компетентності фахівців з розвитку персоналу у сфері корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (18), 54-65. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.54-65](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.54-65)
- Лук'янова, Л.Б., & Аніщенко, О.В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Огієнко, О.І. (2012). Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: ІПООД НАПН України, 194-198.
- Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., Cherevychnyi, G., & Duma, O. (2022). Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education: proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2021)*, 1 (389), 426-434. URL: <http://surl.li/ceiqe>
- Bierema, L.L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21-36. URL: <http://surl.li/drxvw>
- Chojnacki, W. (2011). Profesjonalizacja w zarządzaniu personelem Zarządzanie. *Teoria i Praktyka*, 1 (3), 5-16. URL: <http://surl.li/drxtc>
- Lukianova, L., Androshchuk, I., & Banit, O. (2019). Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The New Educational Review*. 56, 53-65. Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń. URL: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/issues/volume-56-2019/>
- Lukianova, L., Banit, O., & Goretko, T. (2019). Effects of Global Labor Market Trends on the Content of Professional Training of Future It-Managers. *Information Technologies and Learning Tools*, 2 (70), 16-27. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2917>

### References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V., Banit, O.V., & Kaliuzhna, T.H. (2021). Andrahohichna kompetentnist pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: sutnist, struktura [Andragogical Competence of Pedagogical Staff in the Field of Adult Education: the Essential Aspect: essence, structure]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2 (20), 63-72. [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.63-72](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.63-72) [in Ukrainian].
- Banit, O.V. (2020). Analiz strukturnykh komponentiv andrahohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv z rozvytku personalu u sferi korporatyvnoi osvity [Analysis of Structural Components of Personnel Development Specialists' Andragogical Competencies in the Field of Corporate Education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 2, 54-65. <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/146> [in Ukrainian].
- Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., Cherevychnyi, G., & Dyma, O. (2022). Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education: proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2021)*, 1 (389), 426-434. [https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.54-65](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.54-65) [in English].
- Bierema, L.L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21-36. <http://surl.li/drxw> [in English].
- Chojnacki, W. (2011). Profesjonalizacja w zarządzaniu personelem Zarządzanie [Professional management of personnel management]. *Teoria i Praktyka – Theory and practice*, 1 (3), 5-16. <http://surl.li/drxtc> [in Polish].
- Lukianova, L., Androshchuk, I., & Banit, O. (2019). Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The New Educational Review*. 56, 53-65. Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń. <http://www.educationalrev.us.edu.pl/issues/volume-56-2019/> [in English].
- Lukianova, L., Banit, O., & Goretko, T. (2019). Effects of Global Labor Market Trends on the Content of Professional Training of Future It-Managers. *Information Technologies and Learning Tools*, 2 (70), 16-27. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2917> [in English].
- Lukianova, L.B., & Anishchenko, O.V. (2014). *Osvita doroslykh [Adult education]: korotkyi terminolohichnyi slovnyk*. Kyiv-Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
- Ohienko, O.I. (2012). Andrahohichna kompetentnist pedahoha: tradytsii ta innovatsii u zarubizhnomu dosvidi [Andragogical competence of the teacher: traditions and innovations in foreign experience]. *Osvita vprodovzh zhyttia: vymohy chasu – Lifelong education: the demands of the times*. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy, 194-198 [in Ukrainian].

## РОЗДІЛ II

### ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 374.7:378.1

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.59-67](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.59-67)

**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](mailto:olena-vasylenko@ukr.net)

#### INTERCULTURAL COMPETENCE: CONCEPTS, STRUCTURE, PRINCIPLES AND METHODS OF DEVELOPMENT

**Abstract.** *The article deals with the issues of intercultural competence: concepts, structure, principles and methods of development. It reveals the definition of the concept of intercultural communication and reviews international approaches to defining multicultural competence and its components in modern pedagogy. The intercultural communication competence is considered as the ability to communicate effectively and appropriately in various cultural contexts that has numerous components that include motivation, self- and other knowledge, and tolerance for uncertainty. It is noted that effective intercultural communication is essential to preventing and resolving conflict, building networks, and creating a satisfactory work environment for everyone involved. The aim of the article is to clarify the factors influencing the level of mastering these skills. Also there was distinguished the categories of culture needed to be taken into account while conducting intercultural communication and practicing these skills, namely: context, individualism, formality, communication style, and time orientation. The author tries to find the answer to the question how can workplace intercultural competence be improved, enabling individuals and organizations to overcome intercultural communication barriers and achieve their goals within this global virtual space. There was provided some communication tactics and tips to promote effective communication in a culturally diverse environment: to keep an open mind; to have at least some knowledge of people's cultural backgrounds; to practice active listening; to watch your nonverbal communication; to maintain a personal touch, etc. Intercultural communication requires an understanding that different cultures have different values, beliefs, behaviors, customs, attitudes, social mores, and thought patterns, thus, good intercultural*

communication skills require a willingness to accept differences these and adapt to them.

**Key words:** intercultural communication; intercultural communication competence; multicultural environment; categories of culture.

**Василенко Олена**

### **МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ**

**Анотація.** У статті розглядаються питання міжкультурної компетентності: поняття, структура, принципи та методи розвитку. Розкривається поняття міжкультурної комунікації та розглядаються міжнародні підходи до визначення полікультурної компетентності та її складових у сучасній педагогіці. Міжкультурна комунікативна компетентність розглядається як здатність ефективно спілкуватися в різних культурних контекстах, яка має численні компоненти, що включають мотивацію, знання про себе та інших, толерантність до незнайомого тощо. Зазначено, що ефективне міжкультурне спілкування має важливе значення для запобігання та вирішення конфліктів в організації, побудови мереж і створення задовільного робочого середовища для всіх його учасників. Метою статті є з'ясування факторів, що впливають на рівень оволодіння навичками міжкультурної комунікації. Було також проаналізовано категорії культури, які слід враховувати при здійсненні міжкультурної комунікації та формуванні цих навичок, а саме: контекст, індивідуалізм, формальність, стиль спілкування та орієнтація в часі. У статті вирішується питання, як можна покращити міжкультурну комунікативну компетентність на робочому місці, дозволяючи людям та організаціям долати міжкультурні комунікативні бар'єри та досягати своїх цілей у глобальному просторі. Запропоновано комунікативні тактики і поради щодо сприяння ефективній комунікації в культурно різноманітному середовищі: дотримуватись відкритих поглядів; мати певні знання про культуру інших людей; практикувати активне слухання; стежити за своїм невербальним спілкуванням; підтримувати особистий контакт. Міжкультурна комунікація вимагає розуміння того, що різні культури мають різні цінності, вірування, поведінку, соціальні звичаї та моделі мислення, отже, розвинуті навички міжкультурного спілкування передбачають готовність приймати ці відмінності та адаптуватися до них.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація; міжкультурна комунікативна компетентність; багатокультурне середовище; категорії культури.

**Problem statement and its rationale.** Our world is more interconnected than ever before, and this fact has given rise to many changes in the ways that businesses and organizations operate. Although each

organization functions according to the culture of the society in which it functions, nevertheless workplaces are becoming more diverse, remote teams are scattered across the country or around the world, and businesses that once sold products to a single demographic might now sell to a global market, and all of these factors have made intercultural communication a vital part of organizations success nowadays. As effective intercultural communication is central to the prosperity of any organization, regardless of a field of industry, it is important first to understand the different cultural factors that influence the way people interact with one another and the steps that can be taken to overcome cultural barriers and improve communication within an organization, business etc.

Culture is the sum total of values, beliefs, behaviors, customs, and attitudes that differentiate one society from another (Smith, 2021). The elements of culture include values and attitudes, religion, communication, language, and society. All these elements interact with each other and cause an impact on the environment in which a business organization functions. As communication is an important part of any business, especially of international one, and any mistake in communication will prove costly for a firm, any person who has to work in a multi-cultural business environment should attain cultural fluency, which is the ability to perform like a person of the native culture.

That is why in today's rapidly changing professional world, it's critical to gain an understanding of how cultural elements influence communication between individuals and groups in the workplace. Developing strong intercultural communication skills is the first step in creating a successful work environment that brings out the best in all of an organization's team members.

Coming from the said, **the purpose of the article** is to reveal the definition of the concept of intercultural communication and to review international approaches to defining multicultural competence and its components in modern pedagogy. The other aim is to clarify the factors influencing the level of mastering these skills, as well as the ways and measures that are crucial for the improving intercultural competence. Also it should be distinguished the categories of culture needed to be considered while conducting intercultural communication and practicing these skills.

**Analysis of the recent publications.** Multicultural or intercultural communication as a scientific and pedagogical problem is considered by foreign researchers: J. Banks, M. Bennett, P. Gorsky, K. Grant, K. Levi-Strauss, Y. Liman, S. Reid, K. Sleeter, A. Schonhuth, and others. The works of N. Davis, M. Rakotomena, D. Stevens, E. Taylor, A. Thomas, A. Fantini and others are devoted to the issue of the formation of intercultural competence of the individual. Research by Ukrainian scientists V. Vykhrova, L. Golik, O. Hrysenko, T. Klinchenko, L. Pukhovska, O. Sukhomlynska and others devoted to the study of foreign experience, the prospects of introducing the principles of multiculturalism in the education system of Ukraine. The issue of formation of intercultural competence of an individual in the European educational space is given attention in the works of Ukrainian scientists L. Vorotniak, L. Honcharenko, V. Kuzmenko, M. Simonenko, I. Sokolova, etc.

**Presentation of the basic material.** To be successful in any industry, organizations need to understand the communication patterns of employees, customers, investors, and other audiences. Awareness and willingness to adjust allow for the exchange of information regardless of cultural values, norms, and behaviors that may vary between audiences. Given the different backgrounds that each audience comes from, it is critical to understand how culture influences communication, and how this can impact organizational processes.

As the study of the Society for Human Resource Management has shown the culture has a significant impact on productivity (Stobierski, 2019). As such, it is important to be cognizant of the fact that employees from different backgrounds are motivated by different incentives and react differently to various management and communication styles. According to P. Goodman and Z. Yan, American researchers for cross-cultural communication, «Effective cross-cultural communication is essential to preventing and resolving conflict, building networks, and creating a satisfactory work environment for everyone involved» (Goodman, & Yan, 2021).

It must be said that there are various terms describing the investigated phenomenon existed in scientific literature, namely: *cross-cultural*, *multicultural*, *polycultural*, *intercultural* communication competence. According our observation, the term «intercultural communication» is the most preferable and frequently used term.

In foreign research literature, there are several definitions of intercultural communication competence (ICC) and its components. For example, E. Taylor considers such competence as a transformative learning process in which the «foreigner» develops the ability to adapt, changing his or her point of view in order to effectively understand and meet the demands of the host country's culture (Taylor, 1994, p. 158). M Schonhuth offers the definition of intercultural competence as the ability «within the intercultural context to establish contact in an appropriate way and create conditions that are acceptable for the free expression and effective exchange of opinions of all participants» (Schonhuth, 2005).

A. Thomas defines intercultural competence as the ability «to help shape the process of intercultural interaction in such a way as to avoid or contextualize misunderstandings, and at the same time create opportunities for solving common problems in such a way that it is acceptable and productive for all participants» (Thomas, 2003, p. 141). The researcher believes that «intercultural competence is manifested in the ability to recognize, respect, appreciate and productively use – in one's own and other cultural conditions and determinants – perception, judgment, feelings and actions in order to create mutual adaptation, tolerance for incompatibility and the development of synergistic forms of cooperation, life together and effective models of orientation in relation to the interpretation and formation of the world» (Thomas, 2003, p. 143).

T. Stobierski, who uses the term «cross-cultural communication» refers to it as «the process of recognizing both differences and similarities among

cultural groups in order to effectively engage within a given context. In other words, cross-cultural communication refers to the ways in which people from different cultural backgrounds adjust to improve communication with one another» (Stobierski, 2019). Researchers K. Sleeter and K. Grant believe that intercultural communication covers five main areas: nationality, language, culture, class, gender and special needs (Sleeter, & Grant, 2003).

Meanwhile, intercultural communication competence is considered as the knowledge, attitudes and skills we need to communicate effectively in intercultural situations. It is vital to effective engagement, productivity, and performance in the hybrid workplace (Developing, 2022) Intercultural communicative competence, or ICC, refers to the ability to understand cultures, including your own, and use this understanding to communicate with people from other cultures successfully (Intercultural, 1993).

The American study on intercultural communication competence (Communication, 2013) defines ICC as the ability to communicate effectively and appropriately in various cultural contexts that has *numerous components*. Some key components of ICC include motivation, self- and other knowledge, and tolerance for uncertainty.

Initially, a person's *motivation* for communicating with people from other cultures must be considered. Motivation refers to the root of a person's desire to foster intercultural relationships and can be intrinsic or extrinsic. If a person isn't motivated to communicate with people from different cultures, then other components of ICC don't really matter. But motivation alone cannot create ICC. *Knowledge* supplements motivation and is an important part of building ICC. Knowledge includes self- and other-awareness, mindfulness, and cognitive flexibility. Building knowledge of our own cultures, identities, and communication patterns takes more than passive experience. We learn who we are through our interactions with others. Listening to people who are different from us is a key component of developing self-knowledge. The most effective way to develop other-knowledge is by direct and thoughtful encounters with other cultures. Mindfulness and cognitive complexity will help as we continue to build our ICC. Mindfulness is a state of self- and other-monitoring that informs later reflection on communication interactions. Cognitive flexibility refers to the ability to continually supplement and revise existing knowledge to create new categories rather than forcing new knowledge into old categories. Motivation and knowledge can inform us as we gain new experiences, but how we feel in the moment of intercultural encounters is also important. *Tolerance for uncertainty* refers to an individual's attitude about and level of comfort in uncertain situations. Individuals who are intrinsically motivated toward intercultural communication may have a higher tolerance for uncertainty, in that their curiosity leads them to engage with others who are different because they find the self- and other-knowledge gained rewarding (Communication, 2013).

As Canadian researcher Jordan Smith states: «All communication is intercultural» (Smith, 2021), and continues that we always approach intercultural communication as an opportunity to overcome cultural differences

and achieve the cross-cultural understanding you need to be a better person and do your job effectively in a multicultural environment. Intercultural communication requires openness to difference, patience in overcoming cultural and language barriers, and the desire to learn about other cultures and points of view.

The author says that culture involves beliefs, attitudes, values, and traditions that are shared by a group of people. Thus, we must consider more than the clothes we wear, the movies we watch, or the video games we play as the only representation of a culture. Culture also involves the psychological aspects of our expectations of the communication context. From the choice of words (message), to how we communicate (in person, or by e-mail), to how we acknowledge understanding with a nod or a glance (nonverbal feedback), to the internal and external interference, all aspects of communication are influenced by culture.

J. Smith (Smith, 2021) has examined *five categories of culture* that are essential to be taken into account for successful communicating across cultures and forming intercultural competence. They are following.

1) *Context*. Cultures can be divided into two distinct context categories: low and high context cultures. Low context cultures are said to be logical, analytical and action oriented. A direct and straightforward communication style tends to be the communication pattern (North America and many European countries). High context cultures such as Asian, African, Latin American ones are more intuitive in their communication style; non-verbal, indirect communication (voice tone, eye contact, gestures) plays a more important part in communication.

2) *Individualism* refers to a culture's attitude towards independence and control. People in low context cultures tend to be very individualistic and value independence, freedom, initiative, personal responsibility and resist many forms of control. People in high context cultures tend to be group oriented; acceptance of group values, duties, and responsibilities is encouraged. High context cultures resist independence, freedom, and competition.

3) *Formality* is the degree to which a culture places emphasis on tradition, ceremony, and social rules. In low context cultures, tradition is not an important value. This lack of value is exhibited in a more casual business attire, use of informal language to address superiors and the elderly, and lack of rituals. In low context cultures, social mobility is more possible and likely to occur. On the other hand, high context cultures value tradition that is exhibited in wearing of formal business attire, the use of formal greetings with superiors and the elderly, and observance of rituals; social mobility is often difficult and unlikely to occur.

4) *Communication Style* refers to the value place on verbal or non-verbal communication. Low context cultures place a high degree of importance on verbal communication, take words literally and value straightforward communication, words are supposed to mean what they say. High context cultures place more importance on the surrounding context than on the actual

words. Words are only part of the message, and lesser than all the other information connected to the message.

5) *Time Orientation* refers to the degree to which a culture considers time limited. In low context cultures, time is limited and considered a commodity; time is connected to productivity, efficiency, and money. In high context cultures time is unlimited and a resource to be enjoyed: decisions take time, meetings do not always start on time, and it is not considered rude to keep someone waiting.

It is crucial for anyone working with people from other cultures to avoid misunderstandings and even offence. Good intercultural communication fundamentally requires intercultural awareness, an understanding that different cultures have different standards and norms. Those encountering issues of intercultural communication have to acquire knowledge for intercultural communication worked out by researchers.

*Key areas of knowledge* for those wanting to improve their intercultural communication were developed by the scientists, they are:

- Some knowledge of the cultures, organizations and institutions, history and general way of living of different communities and nations.

- Recognition that these aspects affect behavioural norms. For example, there is considerable «history» between the Greeks and Turks, and therefore it may be considered potentially a problem to serve Turkish food to a Greek person.

- An understanding of how culture can affect communication and language. For example, people from Nordic countries are often said to speak more directly than native English speakers who tend to use more «polite» language. Scandinavians in the UK have reported causing offence to the English by failing to say «please» and «thank you» enough.

- Some understanding of the conventions that may govern behavior in certain specific intercultural environments, such as views on the role of women, or the license (or otherwise) permitted to children.

- Crucially, awareness of your own and other people's beliefs and values, and a willingness to recognize when these may clash.

- Sensitivity towards cultural stereotypes that may affect and interfere with intercultural communication (Multi-cultural, 2018).

There are many resources that provide *communication tactics* in a culturally diverse organization. Thus, an article in AG Professional, «Multicultural Communication Tips for Today's World», gives tips to promote effective communication to keep in mind when interacting and communicating with others in the organization: to keep an open mind; to have at least some knowledge of people's cultural backgrounds; to practice active listening; to watch your nonverbal communication; to maintain a personal touch (Strategies, 2015).

In order to develop the knowledge and understanding intercultural competence and start to apply it to communications some useful starting points may be considered:

- demonstrate your willingness to meet others at least halfway by learning a few phrases in their language;
- talk to people who know the culture about common traps and problems;
- adapt your behavior, and don't always expect others to adapt to you;
- check your understanding and that of others;
- don't be afraid to apologize;
- use both local television, social nets to learn about behavioral issues and norms;
- reflect on your experience. (Multi-cultural, 2018).

The success of the formation of ICC among students of higher education is ensured by a set of such pedagogical conditions as: the creation of a multicultural environment, the use of active and interactive learning methods and technologies in the educational process (projects, business games, brainstorming, trainings, modeling situations of intercultural interaction with their subsequent analysis, etc.). In order to activate the theoretical and practical training of students for professional activities, it is necessary to apply creative teaching methods, as well as to involve students in scientific activities, which will allow them to independently determine the problems that arise in the conditions of a multicultural society, look for ways to solve them, carry out self-identification, which encourages the self-development of the intercultural communication.

The ways to develop this competence also include learners producing a written or online guide to their own country and culture for visitors, reading and discussing guides written by visitors, researching aspects of a target culture in various media including cinema, literature and television, giving presentations on aspects of the target culture, and exploiting the teacher's own expertise of their own culture (Wiseman, 1993).

**Conclusions and prospects for further research.** With the increased globalization in everything we do, it is essential to establish and maintain effective cross-cultural communication. Workplace diversity can clearly create more opportunities than challenges. That said, it should be placed a strong emphasis on developing consciously awareness of cultural differences and how to embrace to surface those opportunities.

Effective intercultural communication is a vital skill for anyone working across countries or continents, including those working for multinational companies either in their home country or abroad, so, developing intercultural communication skills is that required to communicate, or share information, with people from other cultures and social groups. Intercultural communication also requires an understanding that different cultures have different customs, standards, social mores, and even thought patterns. Finally, good intercultural communication skills require a willingness to accept differences these and adapt to them.

### Bibliography

- Communication in the Real World: An Introduction to Communication Studies. (2013). University of Minnesota. CC BY-NC-SA. URL: <https://open.lib.umn.edu/communication/chapter/8-4-intercultural-communication> [in English].
- Developing intercultural communication skills for the hybrid workplace. (2022). By Corporate English Solutions. 14 June 2022. URL: <https://corporate.britishcouncil.org> [in English].
- Goodman, P., & Yan, Z. (2021). Illustration of Cross-cultural Communication Partnership Fostered between Faculty and Graduate Student. *Teaching and Learning Together in Higher Education*. Iss. 32. URL: <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss32/6> [in English].
- Multi-cultural Communication Skills. (2018). In Managerial Effectiveness Managing the Self and Others. IBS Center for Management Research. 214. URL: <https://www.icmrindia.org/courseware/managerial%20effectiveness/ME C08.htm> [in English].
- Schönhuth, M. (2005). Glossar Kultur und Entwicklung: Ein Vademecum durch den Kulturdschungel. *Trier: Trierer Materialien zur Ethnologie* [in English].
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender, N.Y. [in English].
- Smith, J. (2021). Communication Skills. NSCC Edition. URL: <https://pressbooks.nsc.ca/communicationskills/chapter/intercultural-communication> [in English].
- Stobierski, T. (2019). How to Improve Cross-Cultural Communication in the Workplace. URL.: <https://www.northeastern.edu/graduate/cross-cultural-communication/> [in English].
- Strategies for Effective Cross-Cultural Communication within the Workplace. (2015). URL: <https://trainingindustry.com/blog/diversity-equity-and-inclusion/strategies-for-effective-cross-cultural-communication-within-the-workplace/> [in English].
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174 [in English].
- Thomas, A. (2003). Intercultural competence: Principles, problems, concepts. *Erwagen, Wissen, Ethik*, 14 (1), 137-150 [in English].
- Wiseman, R. L., & Koester, J. (1993). Intercultural communicative competence. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/intercultural-communicative-competence> [in English].

УДК 378.01/09

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.68-74](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.68-74)

**Доценко Світлана Олексіївна**  
– доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
технологій дистанційного  
навчання та цифрової  
дидактики в дошкільній освіті  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Dotsenko Svitlana** – Doctor of  
Pedagogy, Professor, Head of the  
Department of Distance Learning  
Technologies and Digital Didactics  
in Preschool Education of  
H.S. Skovoroda Kharkiv National  
Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4501-9130>

E-mail: [svetlana.dotsenko@hnpu.edu.ua](mailto:svetlana.dotsenko@hnpu.edu.ua)

**Козиренко Світлана Іванівна** –  
кандидат технічних наук,  
доцент, доцент кафедри  
прикладної математики  
Харківського національного  
університету радіоелектроніки

**Kozyrenko Svitlana** – PhD  
(technical sciences), Assisoaciate  
Professor of the Department of  
Applied Mathematics of Kharkiv  
National University of Radio  
Electronics

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1952-7593>

E-mail: [kozyrenko.c@gmail.com](mailto:kozyrenko.c@gmail.com)

**Ворожбіт-Горбатюк Вікторія  
Вікторівна** – доктор  
педагогічних наук, професор,  
магістрант факультету  
соціальних, поведінкових наук  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Vorozhbit-Gorbatiuk Viktoriia** –  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor, Master's Student of the  
Faculty of Social and Behavioral of  
H.S. Skovoroda Kharkiv National  
Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5138-9226>

E-mail: [gorbatiukv@ukr.net](mailto:gorbatiukv@ukr.net)

## ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИМЕДІА У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** В оглядовій статті автори розкрили потенціал мультимедіа у формуванні математичної компетентності здобувачів вищої освіти через діяльнісний підхід. Мультимедіа стали базою нового навчального контенту за напрямками: розроблення методик просектування навчальної, пізнавальної, дослідницької діяльності здобувачів освіти, створення та використання мультимедійних комплексів для підвищення якості освіти; формування соціально значимих компетентностей. Авторами статті наголошено, що

мультимедіа розширює уявлення про зміст навчання і способи його інтерпретації. Мультимедійний навчальний контент дає змогу подавати інформацію структуровано з урахуванням логіки науки, яка вивчається, різними застосунками і способами фіксації уваги здобувача. При цьому важливого значення набуває зворотний зв'язок на кожному етапі опанування такого контенту. Якість навчання з використанням потенціалу мультимедіа забезпечується різними каналами подачі інформації, дозованістю навчального контенту, простим алгоритмом опанування, чіткими, зрозумілими для усіх критеріями оцінки результатів навчання. Мультимедіа має значний потенціал саме в аспекті реалізації студентоцентрованого навчання. Здобувачі вищої освіти можуть використовувати увесь доступний їм арсенал засобів мультимедіа: графіка, гіпер-тексти, звукові повідомлення навчального змісту, навчальні відео, анімація, коментування у форумах і мобільних чатах тощо. Це дає можливість здобувачеві вищої освіти разом із викладачем розробити індивідуальну траєкторію опанування конкретної освітньої компоненти чи – циклу навчальних дисциплін із активацією навчання через дослідження. Послугуючись методологічним баченням математичної компетентності відповідно до Європейської довідкової системи «Ключові компетентності для навчання упродовж життя», у дослідженні розкрито потенціал мультимедіа для формування у здобувачів вищої освіти математичного способу мислення (логічне, просторове), математичного способу викладу інформації (через формули, діаграми, графіки, моделі, конструктори тощо). Ці здатності на думку авторів, є визначальними для забезпечення якості освіти і реалізації ідеї навчання через дослідження.

**Ключові слова:** математична компетентність; студент; університет; вища освіта; якість освіти; мультимедіа; навчання через дослідження; діяльнісний підхід.

**Dotsenko Svitlana,  
Kozyrenko Svitlana,  
Vorozhbit-Gorbatyuk Viktoriia**

## **THE POTENTIAL OF MULTIMEDIA IN FORMING THE MATHEMATICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS**

**Abstract.** In the article, the authors revealed the potential of multimedia in the formation of mathematical competence of students of higher education through an activity approach. Multimedia has become the basis of new educational content in the following directions: development of methods for designing educational, cognitive, and research activities of education seekers, creation and use of multimedia complexes to improve the quality of education; formation of socially significant competences. The authors of the article emphasize that multimedia expands the understanding of the content of education and methods of its interpretation. Multimedia educational content makes it possible to present information in a structured manner, taking into

*account the logic of the science being studied, with various applications and ways of capturing the attention of the learner. At the same time, feedback becomes important at each stage of mastering such content. The quality of education using the potential of multimedia is ensured by various channels of information delivery, the dosage of educational content, a simple mastering algorithm, and clear, understandable for all evaluation criteria of learning results. Multimedia has a significant potential in the aspect of implementing student-centered learning. Students of higher education can use the entire arsenal of multimedia tools available to them: graphics, hyper-texts, audio messages of educational content, educational videos, animation, commenting in forums and mobile chats, etc. This enables the student of higher education together with the teacher to develop an individual trajectory of mastering a specific educational component or cycle of educational disciplines with the activation of learning through research. Using the methodological vision of mathematical competence in accordance with the European Reference System «Key Competences for Lifelong Learning», the study revealed the potential of multimedia for the formation of students of higher education in a mathematical way of thinking (logical, spatial), a mathematical way of presenting information (through formulas, diagrams, graphs, models, constructors, etc.). According to the authors, these abilities are decisive for ensuring the quality of education and implementing the idea of learning through research.*

**Key words:** *mathematical competence; student; university; higher education; quality of education; multimedia; learning through research; activity approach.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Потенціал мультимедіа у формуванні математичної компетентності здобувачів вищої освіти важко переоцінити. Адже математична компетентність є базисом формування і розвитку логічного, критичного мислення. Мультимедійний концепт комунікування проник в усі сфери життєдіяльності людини. Мультимедіа часто розглядаються основою розроблення нового навчального контенту відповідно до діяльнісного підходу. Контекстно математичної компетентності здобувачів вищої освіти мультимедіа затребувана під час розроблення методик проектування навчальної, пізнавальної, дослідницької діяльності здобувачів освіти, створення та використання мультимедійних комплексів для підвищення якості освіти за галузями знань і спеціальностями; формування соціально значимих компетентностей усіх учасників освітнього процесу.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Питання, заявлене у темі статті, актуалізоване системно і багатоаспектно. З огляду на реалії діяльності закладів вищої освіти використання мультимедіа в площині якості вищої освіти, фахової підготовки досить системно презентовано у монографії, зокрема презентовано досвід системного бачення проблеми у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди (Ворожбіт-Горбатюк, 2021). Безсумнівно цінним є розкриття технологій мультимедіа через призму онлайн безпеки (Онлайн-безпека

учасників ..., 2021; Султанова, & Прокоф'єва, 2020). Методологічний базис цієї статті сформовано з урахуванням висновків і пропозицій щодо дотримання концептів діяльнісного і системного підходів (Rakov, Titarenko, & Iopova, 2004). У контексті цієї теми значимими стали висновки щодо розуміння математичної компетентності у публікаціях українських дослідників, зокрема можливості втілення компетентнісного підходу через практично зорієнтований навчальний контент (Астаф'єва, 2019). У цій роботі ми послуговувалися термінологією, конкретизованою з огляду на нормативний аналіз поняття математичної компетентності (Онопрієнко, 2018). Однак, системний перетин проблеми використання мультимедійних технологій для формування математичної компетентності здобувачів вищої освіти затребуване і перебуває у полі зору сучасних дослідників.

**Мета статті:** розкрити потенціал мультимедіа у формуванні математичної компетентності здобувачів вищої освіти відповідно до діяльнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Варто акцентувати увагу на тому, що мультимедіа розширює уявлення про зміст навчання і способи його інтерпретації. Мультимедійний навчальний контент дає змогу подавати інформацію структуровано з урахуванням логіки науки, яка вивчається, різними застосунками і способами фіксації уваги здобувача. При цьому важливого значення набуває зворотний зв'язок на кожному етапі опанування такого контенту.

Мультимедійні технології по суті інтегроване середовище формування ключових компетентностей (комунікаційних, інформаційних, цифрових тощо), розширити кордони методичної співпраці освітян. Мультимедіа має пряму контекстну залежність з діяльнісним підходом: студент використовує ресурс графіки, гіпер-тексти, звукові, відео, анімаційні дидактичні матеріали, елементи мобільного навчання. Мультимедійні технології дають значний потенціал для розроблення індивідуальної траєкторії опанування конкретної освітньої компоненти, циклу навчальних дисциплін, активізації навчання через дослідження, урізноманітнення формату навчальної взаємодії, активації навчання через дослідження. Значущим, на наш погляд, є те, що мультимедіа розширюють спектр прийомів навчального діалогу у системах «викладач – здобувач», «здобувач – здобувач», індивідуалізують навчальну комунікацію, дають змогу органічно поєднати елементи ігрових, імітаційних засобів навчання, дослідницької проєктної роботи, самонавчання. В результаті мультимедіа стають генеруючою силою мотивації до навчання упродовж життя.

У цьому дослідженні математичну компетентність ми розглядаємо не лише як елемент групи предметних. Це передбачає опору на ключові загальні компетентності, наприклад уміння вчитися самостійно, проявляти пізнавальну і дослідницьку ініціативність. Послуговуючись методологічним баченням математичної компетентності відповідно до Європейської довідкової системи «Ключові компетентності для навчання упродовж життя», у дослідженні потенціал мультимедіа для формування у здобувачів вищої освіти математичного способу мислення (логічне, просторове),

математичного способу викладу інформації (через формули, діаграми, графіки, моделі, конструктори тощо). Ці здатності, на нашу думку, є визначальними для забезпечення якості освіти і реалізації ідеї навчання через дослідження. Відповідно до Європейської довідкової системи математична компетентність інтегрована із компетентністю у науках, технологіях, інженерії (ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018). Наприклад, розроблення навчальних презентацій передбачає інтегрування математичної компетентності і мовно-комунікаційної. Потенціал стендових доповідей як формату презентування результатів навчання через дослідження важко переоцінити для формування математичної компетентності, адже успіх стендової презентації передбачає суворе дотримання логіки подання навчальної і дослідницької інформації, аргументацію діаграмами, графіками, схемами. У цьому аспекті цінний досвід використання потенціалу стендових доповідей під час креативних круглих столів «Навчання через дослідження» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди (2022).

Використання стендових доповідей під час навчання через дослідження, безумовно є потужним ресурсом формування математичної компетентності у розумінні здатності особистості використовувати логіко-математичне, логічне, просторове мислення в розв'язанні поточних життєвих завдань. Так, наприклад, знання чисел, мір допомагає структурувати емпіричні дані проведеного дослідження. Базові математичні презентації дають змогу візуалізувати на стендовій доповіді ключові моменти емпіричного і контрольного етапів. Дотримання логіки у вибудові аргументації висновків дослідження дає змогу здобувачеві показати високий рівень осмислення наукових концепцій і класичної методології.

Клуб любителів деталізованих технологій у Харківському національному університеті радіоелектроніки (Харківський національний університет радіоелектроніки, 2022) прекрасно ілюструє формат використання мультимедіа для удосконалення математичної компетентності здобувачів, опанування технологією blockchain, децентралізацією та токенизацією цифрових активів (Султанова & Прокоф'єва, 2020), осмислення ролі математики у виробленні позитивної мотивації до навчання через дослідження, прийняття наукової істини, розуміння ризиків наукових теорій і наукових концепцій для прогресу мультикультурного суспільства. Зазначимо тут, що для якості освіти мультимедіа у формуванні математичної компетентності забезпечується різними каналами подачі інформації, дозованістю навчального контенту, простим алгоритмом опанування, чіткими, зрозумілими для усіх критеріями оцінки результатів навчання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, мультимедіа реалізують діяльнісний підхід у формуванні математичної компетентності здобувачів вищої освіти в розумінні метапредметності цього явища. На прикладі івентів – круглого столу навчання через

дослідження у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, діяльності клубу деталізованих технологій у Харківському національному університеті радіоелектроніки – презентовано бачення практичного формування математичної компетентності здобувачів як дослідників. Мультимедія розширюють дослідницьку компетентність, зокрема: вчать організувати освітній процес через контрольовані математичні обчислення, використання технологічних ресурсів для аргументації наукових узагальнень і висновків, дотримання наукової етики через критичну оцінку впливу технологій на формування світогляду. *Перспективним напрямом* визначено саме потенціал мультимедія у формуванні навичок отримання доказового рішення як необхідної процедури навчання через дослідження.

### **Список використаних джерел**

- Астаф'єва, М.М. (2019). *Математична компетентність*: наук.-метод. посібник. Косів: Писаний камінь. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27815/1/M\\_Astafieva\\_MK\\_FITU.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27815/1/M_Astafieva_MK_FITU.pdf)
- Ворожбіт-Горбатюк, В.В. (2021). Забезпечення якості освіти: досвід Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку*. Колективна монографія : у 2 ч. Ч. 1. Львів-Торунь, Ліга-Прес, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-1>
- Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання. (2021). Навч.-метод. посіб. Харків: Ранок. 198.
- Онопрієнко, О. (2018). Предметна математична компетентність як дидактична категорія. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84273723.pdf>
- Раков, С.А. (2005). *Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ*. Харків, Факт. 360.
- Султанова, Л., & Прокоф'єва, М. (2020). Цифрова безпека в галузі вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21(1), 106-117. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.106-117](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.106-117).
- Харківський національний університет радіоелектроніки. (2022). URL: <https://nure.ua/skillsschool/distributed-lab-blockchain-kurs/klub-ljubiteliv-decentralizovanih-tehnologij>
- Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. (2022). URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8067>
- ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
- Rakov, S., Titarenko, L., & Ionova, H. (2004). Mathematics teacher training in Ukraine. Teacher Training, International Monographs on Mathematics Teaching Worldwide. Monograph 2. Centre for Innovation in

Mathematical Teaching, University of Exeter, United Kingdom, 245-258.

### References (translated and transliterated)

- ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> [in English].
- Astaf'yeva, M.M. (2019). *Matematychna kompetentnist' [Mathematical Competence]: nauk.-metod. posibnyk*. Kosiv: Pysanny kamin'. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27815/1/M\\_Astafieva\\_MK\\_FITU.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27815/1/M_Astafieva_MK_FITU.pdf) [in Ukrainian].
- Kharkivs'kyi natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody. (2022). [H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8067> [in Ukrainian].
- Kharkivs'kyi natsional'nyi universytet radioelektroniky (2022) [Kharkiv National University of Radio Electronics]. <https://nure.ua/skILLSschool/distributed-lab-blockchain-kurs/klub-ljubiteliv-decentralizovanih-tehnologij> [in Ukrainian].
- Onlain-bezpeka uchashnykiv osvithnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho i zmishanoho navchannia (2021) [Online safety of participants in the educational process in the conditions of distance and mixed learning]: navch.-metod. posib. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok». 198 [in Ukrainian].
- Onopriienko, O. (2018). Predmetna matematychna kompetentnist yak dydaktychna katehoriia [Subject mathematical competence as a didactic category]. <https://core.ac.uk/download/pdf/84273723.pdf> [in Ukrainian].
- Rakov, S., Titarenko, L., & Ionova H. (2004). Mathematics teacher training in Ukraine. Teacher Training, International Monographs on Mathematics Teaching Worldwide. Monograph 2. Centre for Innovation in Mathematical Teaching, University of Exeter, United Kingdom, 245-258 [in English].
- Rakov, S.A. (2005). Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT [Mathematical education: a competency-based approach using ICT]. Kharkiv, Fakt. 360 [in Ukrainian].
- Sultanova, L., & Prokofieva, M. (2022). Tsyfrova bezpeka v haluzi vyshchoi osvity [Digital security in the field of higher education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, perspectives*, 21(1), 106-117 [in Ukrainian].
- Vorozhbit-Horbatiuk, V.V. (2021). Zabezpechennia yakosti osvity: dosvid Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody [Ensuring the quality of education: experience H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. *Pedahohika KhKhI stolittia: suchasnyi stan ta tendentsii rozvytku – Pedagogy of the 21st century: current state and development trends*. Kolektyvna monohrafiia: u 2 ch. Ch. 1. Lviv-Torun, Liha-Pres, 1-27. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-1> [in Ukrainian].

УДК 378:005

[https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.75-84](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.75-84)

**Житомирська Тетяна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління в транспортній галузі Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»

**Zhytomyrska Tetiana** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Transport Management Department of Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7015-0819>

E-mail: [tanyazhit80@gmail.com](mailto:tanyazhit80@gmail.com)

### **ТЕХНІЧНА КУЛЬТУРА – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ**

**Анотація.** В оглядовій статті унаочнено масштаби процесів, що належать до морської галузі в системі товарних відносин людства, підкреслюється місце й багатоаспектність діяльності морських менеджерів. Доведено, що для навчання менеджерів морської галузі необхідна комбінована дидактична система, здатна перетворити освітній процес у морських ЗВО на своєрідний виробничо-технологічний процес із гарантованим результатом – досягненням чіткої визначеного рівня професійної компетентності менеджера морської галузі. Розкрито провідну роль технічної культури в підготовці менеджера морської галузі в умовах неперервної освіти та необхідність постійного її розвитку. Автором зазначено, що наявна система педагогічного забезпечення не повною мірою відображає обставини майбутньої діяльності, тому виникає необхідність розгляду системи в стратегічному плані, в аспекті її вдосконалення та з урахуванням її сутнісних інтеграційних властивостей. Акцентовано увагу на тому, що менеджер морської галузі має володіти такими особливостями: бути носієм філософії бізнесу; мати досконалі знання процесу виробництва; розумітися на задачах управління, дотримуватися моральних принципів поведінки менеджерів, вироблених переважно досвідченим шляхом. Для цього в ньому занадто багато зовнішніх змінних. Зазначено, що досліджувана категорія фахівців повинна вміти впливати на інших людей. Менеджер морської галузі має поєднувати в собі якості формального і неформального лідера, і, як наслідок, ефективного управління. Обернуто, що специфіка професійної діяльності актуалізує важливість знання іноземних мов, міжнародного законодавства, особливо морських конвенцій та угод, а також готовність до постійного вдосконалення й розвитку технічної культури для підтримки конкурентоспроможності на ринку праці.

**Ключові слова:** менеджер морської галузі; підготовка менеджерів; технічна культура; управління морським господарством.

**Zhytomyrska Tetiana**

## **TECHNICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF MARITIME INDUSTRY MANAGER**

**Abstract.** *The review article visualizes the scale of processes belonging to the maritime industry in the system of commodity relations of mankind, it is emphasized the place and multifaceted activity of maritime managers. It has been proven that a combined didactic system is needed to train managers of maritime industry, that is capable of turning the educational process at maritime higher education institutions into a kind of production-technological process with a guaranteed result - the achievement of a clearly defined level of professional competence of a maritime industry manager. The leading role of technical culture in the training of a maritime industry manager in the conditions of continuous education and the need for it continuous development are revealed. The author states that the existing system of pedagogical support does not fully reflect the circumstances of future activities, therefore there is a need to consider the system in a strategic plan, in terms of its improvement and taking into account its essential integration properties. Attention is focused on the fact that the maritime industry manager must possess the following features: to have business philosophy; to have perfect knowledge of the production process; to understand management tasks, to adhere the moral principles of managers' behavior developed mainly through experience. It has too many external variables for that. It is noted that the studied category of specialists should be able to influence other people. The manager of the maritime industry must combine the qualities of a formal and informal leader, and, as a result, of effective management. It is justified that the specifics of professional activity actualizes the importance of knowledge of foreign languages, international legislation, especially maritime conventions and agreements, as well as readiness for constant improvement and development of technical culture to support competitiveness in the labor market.*

**Key words:** *maritime industry manager; training of managers; technical culture; maritime management.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** На сьогоднішній день понад 80 відсотків усього обсягу світової товарної торгівлі здійснюється морем. До 2050 року прогнозується потрійне зростання попиту на морські вантажні перевезення. На думку Ради ЮНКТАД, попит на послуги морського транспорту є наслідком збільшення світового населення, зростання споживчих запитів, розширення промислової діяльності та торгівлі та швидкої урбанізації (Цілі сталого розвитку..., URL). Для розуміння масштабів цих процесів зазначимо, що понад 50 000 торговельних суден працюють у всьому світі, щоб підтримувати потік міжнародної торгівлі, і їх укомплектовують більш як 1,5 мільйона моряків із представників практично всіх національностей (International Chamber of Shipping, 2019). Торговельні судна вважаються цінними активами, і деякі з

технологічно складних суден можуть коштувати до 200 мільйонів доларів США, перевозячи різноманітні вантажі в пунктах призначення, які є необхідними та життєво важливими для ринків у всьому світі (International Chamber of Shipping, 2019). Будь-яка несподівана подія або нещасний випадок під час експлуатації судна може призвести не тільки до значних фінансових наслідків для всіх зацікавлених сторін у ланцюзі поставок, але також потенційно може призвести до жертв, загибелі людей та значних екологічних, правових і репутаційних наслідків (Kim, Nazir, & Øvergård, 2016). Природно, щоб вирішити ці проблеми, судноплавна спільнота розробила міжнародні рамки та конвенції, які диктують різні аспекти судноплавства, такі як проектування, експлуатація, комплектування екіпажу і навчання. У цьому відношенні глобальним морським органом для встановлення стандартів безпеки, безпеки та екологічних показників міжнародного судноплавства є Міжнародна морська організація (ІМО). Очевидно, що вся ця величезна кількість кораблів, вантажопотоків, людей, які цим опікуються, мають певним чином управлятись. Тобто існує певна система менеджменту, яка відповідає за злагоджену роботу морського флоту.

Крім безпосередньо суден з екіпажами та вантажами, до морської галузі входить і обслуговуюча їх інфраструктура, тобто портові комплекси. Як показує досвід провідних морських портів світу, для підтримки конкурентоспроможності та інтеграції в логістичні ланцюги поставок найбільших виробників і дистриб'юторів, порт повинен переносити акцент з морського фронту на тиловий і розвиватися як логістичний центр. Згідно із цією концепцією, більшість портових операцій (митне оформлення, консолідація, огляд санітарними службами) здійснюються в припортовій зоні, де функціонує логістичний центр (Житомирська, 2022). Таким чином, морська галузь є надскладною високотехнологічною системою, що знаходиться у постійному розвитку.

При цьому сектор морських перевезень не завжди встигає за розвитком цифрових технологій та інновацій, адже багато з цих технологій можуть підвищити конкурентоспроможність галузі.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Теоретичні і практичні засади управлінської освіти досліджували В. Андрущенко, Т. Бурлаєнко, О. Дубініна, Л. Карташова, Л. Макаренко, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Пikelьна, В. Пуцов, В. Радкевич, В. Слабко, та ін; особливості професійної діяльності менеджерів морської галузі вивчали такі дослідники, як Н. Биковець, А. Гайдаржи, У. Гилка, Л. Герганов, В. Захарченко, А. Лещенко, М. Міусов, М. Мусоріна, І. Смирнова, Л. Сотніченко, О. Тимошук, В. Чимшир, та ін. Вони присвятили увагу таким питанням, як основи управління, підвищення ефективності підготовки майбутнього управлінця, удосконаленню курсової підготовки майбутніх фахівців, формуванню інформаційної, технічної та технологічної культури тощо.

Розгляду різноманітних питань підготовки менеджерів присвятили свої дослідження І. Анненкова, О. Виханський, І. Драч, О. Ельбрехт, С. Самигін, Е. Печерська та ін.; формування професійної культури майбутніх менеджерів були досліджені Л. Батченко, О. Виговською, М. Гриньовою,

М. Дробноходом, М. Захаровим, В. Жигір, Н. Коломинським, О. Крупським, С. Крисюком, Є. Намлієвим, Р. Шакуровим та ін.

Аналіз наведених робіт та сучасних тенденцій розвитку системи управлінської освіти у вищій школі свідчить, що особливої актуальності набуває проблема формування технічної культури здобувачів освіти. Іншими словами, необхідність розробки теоретико-методологічних засад, ефективної технології навчання та способів оцінки його результатів є основними проблемами формування технічної культури менеджерів морської галузі в умовах неперервної освіти.

**Мета статті** – розкрити важливість постійного розвитку технічної культури в діяльності менеджера морської галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діяльність морських менеджерів відповідає ряду законів, конвенцій, угод тощо. Проте одним дотриманням положень законів обійтись неможливо. Велику роль відіграє компетентність (тобто навченість, досвід, морально-психологічний стан тощо) працівників морського флоту.

Важливо, щоб суднами керували добре кваліфіковані спеціалісти. Вимоги галузі до підготовки орієнтовані на те, щоб підготувати менеджерів морської галузі, які можуть не тільки ефективно керувати кораблями, але й приділяти значну увагу навколишньому середовищу та безпеці. Міжнародна конвенція про стандарти підготовки, дипломування та несення вахти моряків (ПДНВ, 1978 р. з поправками) та пов'язаний з нею Кодекс – як ключовий інструмент ІМО, визначає кваліфікаційні стандарти для осіб командного складу та рядового складу для торговельних суден у всьому світі (International Maritime Organization, 2018). У той час як базові сертифікати STCW є необхідною умовою для будь-якого моряка, який обслуговує борт судна, конкретні вимоги до навчання для різних рівнів відповідальності (тобто управління, експлуатації та підтримки), а також різних типів суден і відділів також перелічені в Кодексі STCW. ПДНВ у своїй нинішній формі застосовує систему підготовки моряків, яка базується на навичках. Така структура сягає корінням у освітню модель, де моряк повинен продемонструвати знання, уміння та навички на певному наборі завдань, щоб вважатися компетентним для певного звання (Burke, & Clott, 2016). Конвенція переглядалася кожні кілька років з моменту її створення, щоб вона відповідала сучасним потребам судноплавної галузі. Необхідність періодичного перегляду Конвенції ПДНВ та пов'язаного з нею Кодексу можна пояснити зміною вимог на робочому місці та новими вимогами до компетентності з появою нових технологій.

Міжнародна конвенція з підготовки та дипломування моряків та Манільської конференції, що відбулася в червні 2010 р. щодо доповнень до Конвенції ПДМНВ 78/95 (Манільські поправки, URL), містить вимоги, що судові фахівці (капітан, помічники капітана, старші механіки) повинні не тільки володіти відповідними та практичними навичками, а й уміти забезпечувати виконання членами екіпажу діючих дисциплінарних правил, підтримувати в судовому колективі позитивний психологічний клімат, турбуватися про безпеку та здоров'я членів екіпажу. Іншими словами на них покладені функції менеджерів.

До основних факторів, що впливають на колектив у процесі трудової діяльності, та які необхідно враховувати при управлінні кадровим потенціалом, належать: організаційні фактори, пов'язані з організацією виробничих процесів; адміністративно-управлінські фактори; техніко-технічні фактори, пов'язані з особливостями взаємодії людей з технікою, її впливом на фізіологічний та психологічний стан членів екіпажу та їхнє ставлення до праці; правові чинники; фактори соціалізації особистості; людські фактори тощо (Примачев, 2001). Сучасному керівнику потрібен фахівець, здатний грамотно організувати роботу та побудувати систему управління в організації. Це вимагає великого обсягу спеціальних знань; вміння ефективно будувати взаємодію з підрозділами та службами в організації, органами влади та роботодавцем; зберігати об'єктивність в оцінці обґрунтованості вимог перевіряючих органів, умов праці на робочих місцях та поведінки порушників (Slabko, Smyrnova, & Zhytomyrska, 2020).

Багатоаспектна сутність діяльності менеджера морської галузі вимагає інтегрованого підходу до його підготовки. Для навчання менеджерів морської галузі необхідна комбінована дидактична система, здатна перетворити навчальний процес у морських ЗВО на свого роду виробничо-технологічний процес із гарантованим результатом – досягненням чітко визначеного рівня професійної компетентності менеджера морської галузі.

Важливою ланкою в дослідженні, що ми проводимо, є виявлення передумов створення інтегрованої програми навчання майбутніх менеджерів морської галузі. Причини – це конкретні чинники, обставини і рушійні сили, які сприяють реалізації цієї інтеграції. У системі освіти інтегративні тенденції зумовлені як зовнішніми передумовами, і внутрішніми. Зовнішні передумови створюють умови для інтеграції, вказують на необхідність її проведення, а внутрішні виступають механізмом її здійснення.

Зовнішніми факторами інтеграції знання у змісті освіти є: роль освіти, що посилюється, в житті сучасного суспільства і при цьому фундаменталізація знань, підвищення вимог до технічної та загальної культури сучасного менеджера морської галузі. Як внутрішні чинники виступає необхідність освоєння потоку наявних знань за незначний проміжок часу.

Соціальне замовлення на менеджерів морської галузі обумовлене входженням України у світове співтовариство, розвитком ринкових відносин, що неможливо без підготовки управлінського персоналу, здатного працювати за умов. «Людський фактор», професіоналізм управлінців стають провідним ресурсом у соціально-економічному розвитку країни. Досвід менеджера морської галузі відіграє тут особливу роль, оскільки саме він:

- визначає основні критерії сформованості необхідних професійно важливих якостей майбутнього спеціаліста (знання профілю, партнерської взаємодії, організаторські та комунікативні здібності, знання особливостей морського транспорту, знання англійської мови та ін.);
- виявляється у організаторській взаємодії учасників виробництва; діяльності внутрішніх та зовнішніх партнерів та діяльності виконавців

виробництва (співробітники, замовники, одержувачі);

- керівник, що у морській промисловості, який організовує конкретну діяльність підлеглих йому працівників і водночас виконує певні управлінські функції. Менеджерам морської галузі доводиться реалізовувати завдання, що характеризуються великою різноманітністю та складністю.

Соціальне замовлення на менеджерів морської галузі також знаходить відображення і в досвіді їх підготовки, який виражається в організаційській взаємодіяльності учасників цього процесу: діяльності педагога, його помічників та здобувачів освіти. Визначення місця підготовки менеджерів морської галузі та дійових осіб у існуючому соціумі дозволило виявити стратегічні напрями розвитку навчання менеджерів як з позиції перспективних потреб ринку праці, так і сучасних досягнень предметних галузей знань.

Формування фахівців високого професійного рівня у суспільстві вимагає багатосторонньої освіти. Розробляючи технічні проекти у промисловості, на транспорті, інших областях, менеджер змушений досить часто вирішувати проблеми психології, економіки, дизайну, опрацьовувати можливі наслідки функціонування технічних об'єктів. Виникає безліч проблем, пов'язаних із поєднанням споживчих якостей продукції з новою технікою, технологією, новими управлінськими структурами. Зростає важливість підвищення рівня їх технічної компетентності. Під технічною компетентністю ми розуміємо одну з найважливіших складових професійної компетентності, що передбачає не лише володіння необхідною сумою спеціальних знань, умінь, предметних навичок у поєднанні з особистими якостями, але і здатність їх ефективного використання у вирішенні навчально-нормативних і творчих професійних завдань (Слабко, 2015).

У процесі проектування дидактичної моделі навчання менеджерів морської галузі, спрямованої на перспективні потреби ринку праці морської індустрії, нами було визначено умови функціонування та розвитку цієї моделі як цілісної системи у майбутньому. Як основні етапи проектування моделі були виділені такі:

- планування стратегії розвитку системи підготовки менеджерів морської галузі;
- оцінювання перспективності моделі навчання менеджерів морської галузі;
- виділення стратегічних пріоритетів розвитку системи підготовки менеджерів морської галузі.

Цей підхід ґрунтується на вивченні потреб морської індустрії в менеджерах морської галузі усіх рівнів управління.

Сутність проектування дидактичної моделі навчання менеджерів морської галузі полягає у виявленні стійких зв'язків, що опосередковують цілісність освітнього процесу та його спрямованість на перспективні потреби сучасного ринку. Рівень узгодженості елементів освітньої структури забезпечується визначенням умов та засобів їх взаємодії з позицій стійкості, що характеризує механізм реалізації соціального замовлення.

Виявлення системи протиріч у межах першої проектної процедури включає аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на розвиток системи професійної підготовки менеджерів морської галузі в сучасних умовах. До основних їх можуть бути віднесені: динаміка впровадження результатів науково-технічного прогресу в соціально-економічну сферу; інформатизація всіх рівнів виробництва; підвищені вимоги до рівня підготовки менеджерів морської галузі.

Виходячи з сучасних вимог і напрямів, стає першорядно значущим формування цілісного уявлення про вміння самостійно добувати конкретні знання на основі загальнотеоретичних уявлень, використовуючи всі доступні джерела інформації.

Сучасним конкурентоспроможним морським менеджером, окрім практичного досвіду та належного рівня освіти, має бути притаманний високий рівень сформованості технічної культури. Передусім йдеться про:

- *знання* інструкцій відповідного технічного обладнання; знання щодо політики сприяння ефективному функціонуванню власності та установ; принципів і способів переміщення людей і вантажів; практичного застосування технологій; іноземної мови;

- *навички*: оперативний моніторинг; експлуатація та контроль обладнання та систем; моніторинг власних діяльності та діяльності інших осіб; коригування дій по відношенню до дій інших; критичний мислення;

- *уміння* бачити та розрізняти деталі на відстані, визначати проблеми, координувати рухи; сприйняття глибини (відстань між об'єктами).

Посилюється актуальність проблеми впливу на діяльність морських фахівців новітніх технологій пов'язана, зокрема, з автоматизацією всіх його функціональних зон. Саме тому серед основних властивостей у профільній підготовці здобувачів освіти для мореплавства має бути готовність до технічного саморозвитку, яка є складовою технічної культури.

Від своєчасності якості підготовчих менеджерів МТФ залежить дуже багато, тому актуальність фундаментальної підготовки таких фахівців більш ніж очевидна. Чітке визначення місця менеджерів МТФ у існуючому соціумі допоможе реалізувати поставлену задачу – підготовку конкурентного фахівця, який володіє необхідними якостями і знаннями для роботи галузі морського транспорту.

На основі викладеного можна зробити висновок, що значущість набуття кваліфікованими робітниками компетентностей (ключових, загальнопрофесійних і професійних) полягає в їхній підготовленості до трудової діяльності в умовах високотехнологічного виробництва, а також соціальної та професійної мобільності на ринку праці (Радкевич, 2011). Технічна компетентність відіграє ключову роль, яка обумовлює відповідність кваліфікації менеджера морської галузі розвитку науково-технічного прогресу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Необхідність ефективного володіння сучасною технікою, що постійно вдосконалюється, набула особливої актуальності, оскільки виражає ставлення людини до навколишнього світу. Менеджер морської галузі має володіти такими

особливостями: бути носієм філософії бізнесу; мати досконалі знання процесу виробництва; розумітися на задачах управління, дотримуватися моральних принципів поведінки менеджерів, вироблених переважно досвідченим шляхом. На такого фахівця має бути покладено місію впливати на інших людей. Менеджер морської галузі повинен поєднувати в собі якості формального і неформального лідера, і, як наслідок, має бути здатним до ефективного управління. Із урахуванням специфіки професійної діяльності означених фахівців, важливу роль відіграє знання іноземних мов, міжнародного законодавства, особливо морських конвенцій та угод, і готовність постійної вдосконалення і розвитку технічної культури для підтримки конкурентоспроможності на ринку праці.

*Перспективи подальших досліджень* пов'язуємо з зарубіжним досвідом розвитку технічної культури менеджерів морської галузі.

### **Список використаних джерел**

- Житомирська, Т. (2022). Технічна культура майбутніх менеджерів морської галузі. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки, 29(2), 234-251. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1048>
- Манільські поправки до Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) (Резолюція 2 Конференції Сторін Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896\\_052](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896_052)
- Примачев, Н.Т. (2001). Морские торговые порты в системе интермодальных транспортных сообщений. Одесса: ИПРиЭЭИ, 214.
- Радкевич, В.О. (2011). Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної наук.-практ. конф. за 2011 р. Інститут проф.-техн. освіти НАПН України, Київ, Україна, 9-15. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/4336/1/Компетентнісний\\_підхід.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4336/1/Компетентнісний_підхід.pdf)
- Слабко, В.М. (2015). Формування технічної компетентності майбутнього вчителя технологій в процесі професійної підготовки. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 51, 267-271. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8187>
- Цілі сталого розвитку та Україна. Національна доповідь. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>
- Burke, R., & C. Clott. (2016). «Technology, Collaboration, and the Future of Maritime Education». Paper presented at RINA Education & Professional Development of Engineers in the maritime industry conference, Singapore, September 20–21.
- ICS (International Chamber of Shipping). (2019). «Shipping and World Trade» International Chamber of Shipping Accessed 17 June. URL: <http://www.ics-shipping.org/shipping-facts/shipping-and-world-trade>

- IMO (International Maritime Organization). Working Group Report in 100th Session of IMO Maritime Safety Committee for the Regulatory Scoping Exercise for the Use of Maritime Autonomous Surface Ships (MASS). IMO Document MSC 100/WP.8. Dated December 7th 2018. IMO: London.
- Kim, T.-E., S. Nazir, & K.I. Øvergård. (2016). «A STAMP-based Causal Analysis of the Korean Sewol Ferry Accident». *Safety Science*, 83, 93–101. DOI: doi:10.1016/j.ssci.2015.11.014.
- Slabko, V., Smyrnova, I., & Zhytomyrska, T. (2020). Training of managers on labor protection in the system of continuing education. *International Journal of Management (IJM)*. Vol. 11, Issue 7, 436-441 URL: [https://www.academia.edu/46772110/TRAINING\\_OF\\_MANAGERS\\_ON\\_LABOR\\_PROTECTION\\_IN\\_THE\\_SYSTEM\\_OF\\_CONTINUING\\_EDUCATION](https://www.academia.edu/46772110/TRAINING_OF_MANAGERS_ON_LABOR_PROTECTION_IN_THE_SYSTEM_OF_CONTINUING_EDUCATION)

### **References (translated and transliterated)**

- Burke, R., & C. Clott. (2016). «Technology, Collaboration, and the Future of Maritime Education». Paper presented at RINA Education & Professional Development of Engineers in the maritime industry conference, Singapore, September 20–21 [in English].
- ICS (International Chamber of Shipping). (2019). «Shipping and World Trade» International Chamber of Shipping Accessed 17 June. <http://www.ics-shipping.org/shipping-facts/shipping-and-world-trade> [in English].
- IMO (International Maritime Organization). Working Group Report in 100th Session of IMO Maritime Safety Committee for the Regulatory Scoping Exercise for the Use of Maritime Autonomous Surface Ships (MASS). IMO Document MSC 100/WP.8. Dated December 7th 2018. IMO: London [in English].
- Kim, T.-E., S. Nazir, & K. I. Øvergård. 2016. «A STAMP-based Causal Analysis of the Korean Sewol Ferry Accident» *Safety Science*, 83, 93–101. doi:10.1016/j.ssci.2015.11.014 [in English].
- Manilski popravky do Kodeksu z pidhotovky i dyplovuvannia moriakiv ta nesennia vakhty (PDNV) [Manila Amendments to the Code on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping (PDNV)]. (Rezoliutsiia 2 Konferentsii Storin Mizhnarodnoi konventsii pro pidhotovku i dyplovuvannia moriakiv ta nesennia vakhty 1978 roku) [(Resolution 2 of the Conference of the Parties to the International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978)]. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896\\_052](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896_052) [in Ukrainian].
- Prymachev, N.T. (2001). Morskyye torhovyie porty v systeme yntermodalnykh transportnykh soobshcheniy [Sea trade ports in the system of intermodal transport communications]. Odessa: YPRyЭЭY, 214 [in Russian].
- Radkevych, V.O. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiinoy osvity i navchannia [A competent approach to ensuring the quality of professional education and training]. *Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoy osvity i navchannia – Scientific and methodological support of professional education and training: materialy Zvitnoi nauk.-prakt. konf. za 2011 rik*. Instytut prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy, m. Kyiv, Ukraina, 9-15. [https://lib.iitta.gov.ua/4336/1/Компетентнісний\\_підхід.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4336/1/Компетентнісний_підхід.pdf) [in Ukrainian].
- Slabko, V., Smyrnova, I., & Zhytomyrska, T. (2020). Training of managers on labor

- protection in the system of continuing education. International Journal of Management (IJM). Vol. 11, Issue 7, 436-441. [https://www.academia.edu/46772110/TRAINING\\_OF\\_MANAGERS\\_ON\\_LABOR\\_PROTECTION\\_IN\\_THE\\_SYSTEM\\_OF\\_CONTINUING\\_EDUCATION](https://www.academia.edu/46772110/TRAINING_OF_MANAGERS_ON_LABOR_PROTECTION_IN_THE_SYSTEM_OF_CONTINUING_EDUCATION) [in English].
- Slabko, V.M. (2015). Formuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnolohii v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of technical competence of the future technology teacher in the process of professional training]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 51, 267-271. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8187> [in Ukrainian].
- Tsili staloho rozvytku ta Ukrainyina [Goals of sustainable development and Ukraine]. *Natsional'na dopovid' - National report*. <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina> [in Ukrainian].
- Zhytomyrska, T. (2022). Tekhnichna kultura maibutnikh menezheriv morskoi haluzi [Technical culture of future managers of the maritime industry]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Serii: pedahohichni nauky, 29(2), 234-251. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v29i2.1048> [in Ukrainian].

УДК 378.013

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.84-96](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.84-96)

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

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

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>

E-mail: [tt-dd-kk@ukr.net](mailto:tt-dd-kk@ukr.net)

## МІЖНАРОДНА ПІДТРИМКА УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

**Анотація.** В оглядовій статті наголошено на значенні української науки, діяльності українських вчених для розвитку економіки, обороноздатності нашої держави в умовах війни росії проти України. Висвітлено окремі аспекти підтримки міжнародною науковою спільнотою українських дослідників, вчених в умовах російсько-української війни. Акцентовано увагу на програмах і проєктах підтримки та допомоги міжнародною науковою спільнотою українських дослідників, організаторами яких є міжнародні організації, фізичні особи, які пропонують фінансову допомогу, забезпечення проживанням, пропозиції

навчання і працевлаштування. Проаналізовано діяльність окремих мереж підтримки українських науковців здобувачів освіти та дослідників з усього світу. Особливу увагу приділено підтримці українських дослідників європейськими країнами. Автором розглянуто вебсайти та вебсторінки для віддаленого доступу за кордоном, де зібрано перелік важливих електронних ресурсів із програмними інструментами, інформацією та ідеями для підтримки переміщених дослідників з України.

Проаналізовано окремі онлайн заходи на підтримку освіти і науки, українських науковців, проведені в Україні за участі іноземних партнерів з проблематики щодо розширення дослідницької співпраці; збереження наявного співробітництва; відновлення пошкоджених освітніх і науково-дослідницьких систем та інфраструктури; подальшої ефективної підтримки України й української освіти і науки з можливостями продовжити їхню участь у високоякісних наукових проектах та міжнародній дослідницькій співпраці; здійснення перебудови наукової та академічної систем України у воєнний та післявоєнний періоди.

**Ключові слова:** наука в Україні; міжнародна допомога; українські дослідники; наукові дослідження; війна росії проти України.

**Kaluzhna Tatiana**

## **INTERNATIONAL SUPPORT FOR UKRAINIAN SCIENTISTS IN THE CONDITIONS OF WAR**

**Abstract.** *The review article emphasizes the importance of Ukrainian science, the activities of Ukrainian scientists for the development of the economy, the defense capability of our state in the context of russia's war against Ukraine. Some aspects of the international scientific community's support of Ukrainian researchers and scientists in the context of the russian-Ukrainian war are highlighted. Attention is focused on the programs and projects of support and assistance of the international scientific community to Ukrainian researchers, organized by international organizations, individuals who offer financial assistance, accommodation, training and employment. The activities of individual support networks for Ukrainian scientists and researchers from around the world are analyzed. Particular attention is paid to the support of Ukrainian researchers by European countries. The author reviews websites and web pages for remote access abroad, where a list of important electronic resources with software tools, information and ideas to support displaced researchers from Ukraine is collected.*

*Separate online events in support of education and science, Ukrainian scientists, held in Ukraine with the participation of foreign partners on the issues of expanding research cooperation; preserving existing cooperation; restoring damaged educational and research systems and infrastructure; further effective support of Ukraine and Ukrainian education and science with opportunities to continue their participation in high-quality research projects and international research cooperation; restructuring of scientific and academic systems are*

analyzed.

**Key words:** *science in Ukraine; international assistance; Ukrainian researchers; scientific research; russian war against Ukraine.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Україна сьогодні переживає тяжкі часи. Військова агресія росії проти нашої держави є безпрецедентним порушенням основних прав людини, посяганням на життя, демократію, свободу думки та переконань. Вторгнення засуджує увесь науковий світ. Більше ніж 160 нобелівських лауреатів підписали відкритого листа на підтримку України, в якому дії російської влади порівнюються з агресією нацистської Німеччини. Серед тих, хто взяв участь в акції – біологи Еммануель Шарпентьє та Дженніфер Даудна, медики Сін'я Яманака й Вільям Келін-молодший, фізики Райнгард Генцель і Беррі Беріш та інші.

Наперекір новим викликам часу – спершу пандемії коронавірусу, потім жорстокого вторгнення російської федерації на територію нашої держави наука залишається рушійною силою прогресу людства. Адже результати новітніх досліджень ще раз підтвердили кардинальний вплив на розвиток економіки, медицини, екології, освіти, соціальної сфери та сільського господарства і, особливо важливо для України, – безпеки держави.

Лише за останні п'ять років у взаємодії з високотехнологічним вітчизняним бізнесом науковці тільки трьох провідних політехнічних університетів України реалізували низку робіт, які сьогодні мають надзвичайно важливе значення для сектору реальної економіки. Серед них 23 роботи отримали Державні премії України в галузі науки і техніки, 6 мають економічний ефект у понад 14 мільярдів гривень. Від початку війни значна частина вчених вимушено залишила місця постійного перебування, аби знайти безпечні умови для життя. Ворог зруйнував та пошкодив наукові установи, заклади освіти, обладнання, що також має вплив на подальші результати наукової діяльності (Наука під час війни, 2022).

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Результати наукового пошуку свідчать про невелику кількість наукових джерел щодо міжнародної підтримки українських науковців в умовах війни, більшість наукових публікацій присвячено проблемам освіти та освітан і лише невелика кількість публікацій порушує проблему міжнародної підтримки українських дослідників в умовах війни. Важливого значення набуває те, що на зустрічі міністрів науки країн G7 (2022) було акцентовано увагу на функціонуванні української науково-освітньої системи в умовах російської агресії, наголошено на міжнародній підтримці українських науковців під час війни, створенні можливостей продовжувати наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність. Слід підкреслити, що у своїх виступах міністри науки країн G7 висловили готовність і надалі допомагати та підтримувати Україну та українських науковців (Країни G7... 2022).

В окремих публікаціях (Шевчук, & Шевчук, 2022) окреслено виклики для системи вищої освіти України, що постали перед нею після

російського вторгнення в Україну 2022 р., реагувати на які вкрай необхідно задля збереження вищої освіти в Україні та підвищення її вкладу у соціально-економічний розвиток країни та її регіонів, а також розглянуто проблеми втрати кадрового потенціалу, зумовлену вимушеним переселенням науковців закордон. Привертає увагу публікація (Познанська, Канцур, & Назарко, 2022), в якій акцентовано увагу на втратах людського капіталу під час війни, запропоновано заходи з підтримки українських компаній і дослідників, які повертаються з-за кордону та внутрішньо-переміщених осіб, реформування освіти, сприяння розвитку цифрової культури, забезпечення добробуту працівників компаній, забезпечення гнучкості бізнес-процесів та трансформацію бізнес-діяльності тощо. Водночас здійснений нами аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що темі міжнародної підтримки українських науковців в умовах війни приділено недостатньо уваги, що зумовило вибір теми нашої публікації.

**Мета статті** – охарактеризувати допомогу міжнародної наукової спільноти українським дослідникам в умовах повномасштабної війни росії проти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досить складно охопити увагою реакцію усього світу на підле вторгнення росії в Україну, окремо відмітити майже кожну країну різних континентів, які співчували українському народу і пропонували свою допомогу. Особливої уваги заслуговує портал «Європейський дослідницький простір для України» – це надання інформації та послуг підтримки для українських дослідників і дослідників, які вимушені виїхати з України. Портал об'єднує ініціативи на рівні ЄС, від країни та від неурядових груп. Він має на меті допомогти постраждалим дослідникам знайти житло та роботу, полегшити визнання їхніх дипломів та запропонувати інші послуги. Портал запущено в існуючій мережі EURAXESS, яка підтримує дослідників, об'єднуючи понад 600 центрів і 43 національних порталів в країнах-членах ЄС і країнах, асоційованих з Horizon Europe. Інші ініціативи ЄС включають доступ до Science4Refugees, існуючої ініціативи EURAXESS, яка надає біженцям стажування, роботу на неповний та повний робочий день, а також доступ до Європейського дослідницького співтовариства та MSCA – Дослідники під загрозою. Привертає увагу InSPIREurope — це загальноєвропейська ініціатива для підтримки дослідників, які перебувають у групі ризику через дискримінацію, переслідування, страждання чи насильство. Ініціатива, що фінансується Європейською комісією Марі Складовської-Кюрі, здійснюється в Університеті Мейнута в Ірландії та координується Scholars at Risk Europe. InSPIREurope об'єднує різноманітних партнерів, у тому числі EUA, для спільної роботи з розширення підтримки дослідників, які знаходяться в групі ризику. Мета полягає в створенні скоординованого, міжгалузєвого, загальноєвропейського альянсу для дослідників. Основа проекту полягає у тому, що досконалість у дослідницькій діяльності залежить від відкритої наукової дискусії та ґрунтується на різноманітності ідей і точок зору. Коли дослідники знаходяться під загрозою та

включаються з участі в глобальному дослідницькому колі, під загрозою опиняються не лише їхні життя та кар'єра, але й якість та саме майбутнє дослідження (Ініціатива з підтримки... 2022).

Слід зазначити, що під час повномасштабної російсько-української війни наукові та інші організації багатьох країн надають українським ученим в умовах війни фінансову та грантову підтримку, пропонують академічні програми, стипендії та інші можливості для учасників наукового процесу. До прикладу, країни Балтії запропонували науковцям, що через військові дії залишили Україну, стажування та навчання в університетах Литви, Латвії та Естонії. Консорціум партнерів створив проєкт Ukrainian Global University, який має на меті надати українським студентам, науковцям і викладачам можливість долучатися до програм закордонних університетів та інституцій (Дорогою війни – День науки в Україні-2022, 2022).

Неоціненну допомогу нашій країні надає Туреччина. Генеральне консульство України в Стамбулі з 29 травня 2022 р. публікує корисні посилання для українських науковців, освітян і здобувачів освіти для полегшення їхнього перебування за кордоном.

Таблиця 1

**Перелік корисних посилань у сфері освіти і науки  
для вимушено переміщених осіб з України**

<b>Джерело</b>	<b>Зміст</b>
Освіта в Україні в умовах воєнного стану <a href="http://emergency.mon.gov.ua/">http://emergency.mon.gov.ua/</a>	Вебсайт створено для профільних міністерств, місцевих органів влади, закладів освіти та педагогічних працівників у країнах Європи для надання підтримки здобувачам освіти в процесі адаптації до нових умов і навчальних програм у країнах їх тимчасового перебування.
Методичні рекомендації щодо використання Всеукраїнської школи онлайн <a href="https://bit.ly/37hBAhE">https://bit.ly/37hBAhE</a>	Покрокові інструкції для педагогічних працівників і здобувачів освіти, перекладені на різні мови.
EducationUaBot (telegram-бот) <a href="https://t.me/EducationUaBot">https://t.me/EducationUaBot</a>	Освітній чат-бот для здобувачів освіти та педагогічних працівників, які, в тому числі, тимчасово перебувають за кордоном.
InfoScience Bot (telegram-бот) <a href="https://t.me/InfoScienceBot">https://t.me/InfoScienceBot</a>	Інформаційний помічник для вчених та інноваторів від МОН України, що містить актуальну інформацію про відкриті програми, проєкти та ініціативи в Україні та країнах-партнерах для українських науковців та інноваторів.
Національний мультипредметний тест <a href="https://cutt.ly/vH05GQ1">https://cutt.ly/vH05GQ1</a>	Актуальна інформація про проведення НМТ в країнах Європи.
Навчання під час війни <a href="https://osvitanow.org/">https://osvitanow.org/</a>	Платформа для батьків і педагогічних працівників, створена ГС «Освіторія» в партнерстві з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та за підтримки МОН України для

	надання відповідей на поширені питання стосовно навчання в Україні та за кордоном під час воєнного стану, інформацію про можливості та допомогу.
Дистанційне навчання <a href="https://cutt.ly/yNyGdN7">https://cutt.ly/yNyGdN7</a>	Сторінка на офіційному вебсайті МОН України з інформацією та посиланнями на доступні онлайн-ресурси та платформи для навчання українських здобувачів освіти.

*Джерело: складено автором на основі опрацювання публікації (Важливе про освіту в умовах воєнного стану в Україні. 2022, 29 травня)*

Вважаємо за доцільне зазначити, що МОН України запущено телеграм-бот з актуальними можливостями для науковців в університетах та інституціях за кордоном. Компанія Elsevier відкрила українським медикам безкоштовний доступ до електронних платформ ClinicalKey, Complete Anatomy та Osmosis. Також українським науковцям відкрили доступ до електронних ресурсів, які доступні у межах проєкту Research4Life.

Європейська комісія запустила новий портал ERA4Ukraine – єдиний центр інформації та послуг підтримки для українських дослідників, змушених залишити Україну через війну, яку веде росія (Дорогою війни – День науки в Україні-2022, 2022). Для допомоги українським науковцям і студентам під час війни ЄС створено сайт #ScienceForUkraine та відповідні сторінки у Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram. На сайті розміщено пропозиції щодо проживання, навчання й віддаленої роботи, зокрема в галузі гуманітарних наук і мистецтва. Також на сайті є посилання на інші програми підтримки.

Зазначимо, що ініціативною групою представників ЗВО, установ, громадських організацій – Київського академічного університету, Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Київського національного університету імені Т. Шевченка, КНЕУ імені В. Гетьмана, ГО «Агенція європейських інновацій» і «Клуб економістів», Інституту математики НАН України, Національного фонду досліджень України та іншими створено проєкт UAScience.Reload («Українська наука: перезавантаження»), мета якого – розробка рекомендацій для державних органів, наукових установ, закладів вищої освіти та інших організацій України, а також таких організацій за кордоном та міжнародних інституцій для підтримки української науки, українських дослідників. Як зауважила виконавча директорка Національного фонду досліджень України О. Полоцька, ініціатива народилася майже одразу після початку війни. Учасники-організатори пройшли шлях від шокового стану до напрацювання конкретних завдань, спрямованих на одну загальну мету – допомогти українській науковій спільноті впоратись з жакливими викликами, які поставила війна. Одним з ключових завдань від початку війни, як наголосила О. Полоцька, є пошуки шляхів забезпечення грантової підтримки досліджень і розробок, фінансування яких було призупинено внаслідок спрямування коштів, передбачених на ці цілі для НФДУ, до

резервного фонду держбюджету. Але насамперед слід було з'ясувати стан і можливості грантоотримувачів продовжити власні дослідження, виходячи з сьогоденного стану речей. Так, Нацфонд звернувся до 169 команд проєктів з виконання наукових досліджень і розробок, які були призупинені, з питанням щодо інституційної й організаційної спроможності продовжувати дослідження в умовах воєнного стану. У результаті виявилось, що лише 57 команд зі 169 готові продовжувати роботу за обставин, що склались. 62 команди можуть продовжити виконання роботи за певних обставин, а 50 відповіли, що на даному етапі взагалі не зможуть продовжувати власні дослідження (Науковці під час війни: виявити потреби і впоратись з викликами. 2022, 27 червня).

Привертає увагу один із напрямів проєкту UAScience.Reload – проведення широкомасштабного опитування: що відбувається з науковцями під час війни, куди вони переїхали, які їхні особисті потреби і потреби, що пов'язані з науковою діяльністю. Результати дослідження представила наукова координаторка та проєктна менеджерка Наукового парку Academ.City Київського академічного університету НАН України А. Луценко. З 1 квітня по 2 травня онлайн-опитування пройшли 2173 науковця.

Як свідчать результати цитованого дослідження, 54% респондентів є науково-педагогічними працівниками за основним місцем роботи, а 32% – науковими. 63,4% респондентів працюють у державних закладах вищої освіти, 22,6% – в інститутах Національної академії наук України. Майже 84% наукових і науково-педагогічних працівників вказали, що їхнє матеріальне становище погіршилось порівняно з довоєнним часом.

За А. Луценко, 75% вчених не займаються іншою діяльністю, крім наукової та/або науково-педагогічної. Тобто в них фактично немає іншої можливості заробляти кошти. 81% респондентів вказали, що вони продовжують отримувати заробітну плату в установі, де працюють. Майже половина вчених змінила своє місце перебування. 47,2% залишились в Україні і не змінювали місце проживання через війну. 38,1% знаходяться в Україні, але змінили своє місце проживання. За кордоном перебувають 14,6% науковців. Найбільше науковців серед тих, хто перебуває в Україні, у Києві (майже 20%), Черкаській (10,6%), Львівській (9,9%), Харківській (9,7%), Вінницькій (5,7%) областях. Серед тих, хто перебуває за кордоном, у Німеччині (26,8%) та Польщі (25,1%). Важлива деталь, на якій акцентовано увагу, у цьому випадку не йдеться про те, що всі, хто виїхав, працевлаштовані, а лише про міграцію (Науковці під час війни..., 2022).

Проте, на запитання, чи є змога займатись науковою діяльністю у тому ж обсязі, що і в довоєнний час, 72,9% відповіли, що не можуть собі цього дозволити. Серед основних причин науковці назвали відсутність інтересу, апатію, безпековий фактор, специфіку роботи, яка передбачає перебування на робочому місці (наприклад, якщо людина переїхала, то не має доступу до лабораторії), технічні причини (перебої з Інтернетом і зв'язком) (Науковці під час війни..., 2022).

Варто підкреслити, що підтримати науковців під час війни в Україні і тих, які змушені були виїхати за кордон, зголосилися громадські організації та компанії, які мають безпосереднє відношення до науки і

освіти. До прикладу, компанія Clarivate створила вебсторінку, де зібрано перелік важливих електронних ресурсів із програмними інструментами, інформацією та ідеями для підтримки переміщених дослідників з України. На сайті йдеться про можливість отримання доступу до однієї з найбільших реферативних, бібліографічних баз даних Web of Science – для переміщених українських учених, які раніше отримали доступ до цієї бази даних через свої установи в Україні (в межах укладених установами договорів з ДНТБ України). Для налаштування віддаленого доступу за кордоном ученим необхідно звернутися до команди підтримки Clarivate ([wosg.support@clarivate.com](mailto:wosg.support@clarivate.com)) із наданням інформації про українську устанovu, в якій працює дослідник.

Ex Libris, який входить до складу Clarivate, пропонує всім українським бібліотекам безкоштовне користування системою міжбібліотечного абонементу RapidILL, в межах якого українським дослідникам, бібліотекарям та студентам надано зручний віддалений доступ до повнотекстових колекцій понад 500 бібліотек з усього світу. Крім того, на порталі Research Professional News публікують матеріали про події в Україні та їхній вплив на академічне середовище, інформацію про можливості, створені з метою підтримки українських дослідників (Компанія Clarivate ..., 2022).

Підкреслимо, що велика кількість міжнародних організацій і фізичних осіб запропонували українським дослідникам, викладачам, культурним діячам, менеджерам, дизайнерам, митцям фінансову допомогу, забезпечення проживання, пропозиції працевлаштування і навчання за кордоном (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Допомога міжнародної наукової спільноти українським дослідникам під час повномасштабної війни росії проти України (2022)**

<b>Країна, програма, контакти</b>	<b>Зміст програми</b>
<b>ФРАНЦІЯ</b> Програма PAUSE – Солідарність з Україною <a href="mailto:pause@college-de-france.fr">pause@college-de-france.fr</a>	Допомога українським дослідникам у декількох напрямках: Установам-партнерам програми надається фінансова допомога для організації; можливість прийому та перебування у Франції українського дослідника/ дослідниці та його/її сім'ї протягом трьох місяців.
<b>НІМЕЧЧИНА</b> Допомога з працевлаштуванням <a href="mailto:ainsley.e.morse@dartmouth.edu">ainsley.e.morse@dartmouth.edu</a>	Для письменників і вчених пропонують працевлаштування у Дартмутському коледжі. Коледж також може допомогти з візою.
<b>ІЗРАЇЛЬ</b> Фонд екстрених стипендій для українських студентів <a href="mailto:intlprojects@tauex.tau.ac.il">intlprojects@tauex.tau.ac.il</a>	TAU (Тель-Авівський Університет) запустив Фонд екстрених стипендій для українських студентів (Graduate Students); можливість продовжувати навчання в TAU.
<b>ЛИТВА</b>	Університет Вітовта Великого в Каунасі, Литва

Допомога з проживанням від університету Вітовта Великого milda.alisauskiene@vdu.lt	(Vytauto Didžiojo universitetas, Vytautas Magnus University) пропонує розміщення в гуртожитках та гостьових будинках 50 викладачів та 500 студентів з України.
Допомога з проживанням від артистів Вільнюського театру <a href="mailto:info@lowair.lt">info@lowair.lt</a>	Організація має можливість забрати вас від кордону з Польщею або Литвою, надати безкоштовне житло для 2-4 осіб, три місяці, запропонувати студії та приміщення для репетицій, консультації та допомогу в організації професійної кар'єри, сприяти у пошуку творчих та викладацьких можливостей.
Допомога з проживанням від простору Tech Zity. <a href="mailto:info@techzity.com">info@techzity.com</a> , Facebook	Простір Tech Zity пропонує допомогу з проживанням, пошуком роботи та забезпечує місцем для творчості
ЛАТВІЯ Допомога з приміщенням для роботи та відпочинку <a href="mailto:hello@rigabiennial.com">hello@rigabiennial.com</a>	Ризька міжнародна біснале сучасного мистецтва пропонує приміщення для роботи, читання і відпочинку, юридичну допомогу
УГОРЩИНА Допомога з проживанням <a href="mailto:hotline@mome.hu">hotline@mome.hu</a>	Університет мистецтва та дизайну Мохой-Надя надає свої приміщення для розміщення українців, забезпечує їх харчуванням, пропонує безкоштовні курси.
ПОЛЬЩА Допомога з проживанням та фінансами <a href="mailto:weronika@pogranicze.s ejny.pl">weronika@pogranicze.s ejny.pl</a>	Borderland Foundation може запропонувати проживання на місяць, робоче місце та стипендію в розмірі 1000 євро. Фонд готовий приймати митців разом із сім'ями.
Допомога з проживанням і роботою. <a href="mailto:mail.amu.pan@gmail.com">mail.amu.pan@gmail.com</a> , Facebook	Польська академія наук (Polish Academy of Science) пропонує допомогу у пошуках житла й роботи для українських дослідників.
Програма для українських дослідників <a href="mailto:bwz@pan.pl">bwz@pan.pl</a> <a href="mailto:Mateusz.Bialas@pan.pl">Mateusz.Bialas@pan.pl</a>	Національна академія наук України (NASU), Польська академія наук (Polish Academy of Science) відкривають нову програму підтримки, співпраці з українськими дослідниками.
РУМУНІЯ Допомога з проживанням і навчанням від університету Бухареста <a href="mailto:mpe@unibuc.ro">mpe@unibuc.ro</a>	Університет Бухареста пропонує проживання та продовження навчання в університеті для українських студентів, а також працевлаштування для викладачів. Університет готовий виділити 40 кімнат у гуртожитку, а також допомогти з транспортом від кордону.
ЧЕХІЯ Фінансова допомога та	Університет Масарика пропонує фінансову допомогу студентам, а викладачам —

проживання ukraine@muni.cz	працевлаштування, проживання у гуртожитках університету.
Допомога від університету Менделя в Брно iva.jarolinova@mendelu.cz (Іва Яролінова, Iva Jarolínová)	Університет Менделя в Брно надає прихисток студентам, викладачам і науковцям у гуртожитках університету, забезпечує харчуванням.
ФІНЛЯНДІЯ Допомога з працевлаштуванням hiringforpeace@gmail.com	Волонтерська ініціатива «Hiring Ukrainian talents: advertising & communication» надає можливість працевлаштування
mdeleva@ekf.bg	Болгарсько-американський фонд може надати допомогу українським біженцям.

*Джерело: складено автором на основі опрацювання публікації (Загоруй, 2022)*

Підкреслимо, що фінансова та наукова підтримка, допомога з працевлаштуванням за кордоном, підтримка подальшої участі українських вчених і дослідників у високоякісних дослідницьких проєктах та міжнародному дослідницькому співробітництві – неповний перелік питань, які розглядалися 15 червня 2022 р. на конференції «Ukraine crisis: responses from the European higher education and research sectors» («Криза в Україні: реакція європейських секторів вищої освіти та наукових досліджень»), організована Міністерством освіти і науки України та провідними європейськими організаціями – Science for Ukraine, All European Academies (ALLEA), Kristiania University College, the International Science Council (ISC). У виступах Міністра освіти і науки С. Шкарлета і Президента Міжнародної наукової ради П. Глюкмана, розглядалися питання підтримки, що наразі надається у сфері науки, зокрема:

- можливість участі українських науковців на рівних правах із представниками країн-членів ЄС у програмах досліджень та інновацій «Горизонт Європа» і досліджень та навчання Європейського співтовариства з атомної енергії «Євратом»;

- розпочатий набір кандидатів на призначення академічних стипендій імені Героїв Небесної Сотні та оголошений конкурс на здобуття щорічної Премії Кабінету Міністрів України;

- оголошена Європейською Комісією фінансова підтримка для української інноваційної спільноти, зокрема виділення грантів у розмірі 20 млн. євро для щонайменше 200 вітчизняних технологічних стартапів.

Розглядалася також можливість розширення дослідницької співпраці, збереження наявного співробітництва, відновлення пошкоджених освітніх та науково-дослідницьких систем та інфраструктури і подальшу підтримку України й української освіти і науки, обговорювалися питання надання ефективної підтримки українським науковцям і дослідникам, зокрема можливість продовжити їхню участь у високоякісних наукових проєктах та міжнародній дослідницькій співпраці, а також

перебудову наукової та академічної систем України. Українською стороною було висловлено вдячність міжнародній спільноті за здійснені політичні кроки для забезпечення підтримки та солідарності з Україною. Стейкхолдери з різних країн світу обговорили найкращі практики і розпочали планування довгострокових дій з підтримки та перебудови секторів вищої освіти, досліджень та розробок нашої держави, зміцнення наукових відносин України з Європою. Учасники конференції розглянули, як європейські сектори вищої освіти та наукових досліджень уже зреагували на війну в Україні, поділилися досвідом ефективної допомоги українським науковцям та окреслили план дій на майбутнє (Європейський сектор..., 2022).

Водночас слід наголосити, що вимушене переселення українських дослідників за кордон потребує немалих зусиль і коштів. Різні організації допомагають тими способами і засобами, якими володіють, зокрема, компанією Wizzair надано 100 000 безкоштовних квитків українцям (<https://wizzair.com/pl-pl/#/rescue>).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Насамкінець зазначимо, що розроблені міжнародні програми підтримки українських науковців надають можливість нашим дослідникам не тільки тимчасово продовжити свої дослідження в безпечному та затишному середовищі, а також надають фінансову підтримку, можливість працевлаштування, підтримують науковий розвиток. Отже, результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що всебічна, активна підтримка міжнародною науковою спільнотою українських дослідників, вчених в умовах воєнного стану є фактом всесвітнього бажання створювати, а не руйнувати, а також доводить цінність дослідницької наукової діяльності у всьому світі.

Підводячи підсумок, наголосимо, що вітчизняна наука, українські науковці мають підставити своє плече, а точніше, застосувати розум і інтелект, аби щонайшвидше досягти відновлення економіки нашої держави. Адже війна закінчиться й настане час відновлення національної економіки. Нинішні історичні виклики, з якими зіткнулась Україна, дають можливість вибудувати нову систему відносин науки і суспільства, підвищити її значущість як у науково-технічному прогресі та інноваціях, так і в посиленні обороноздатності країни, ухваленні суспільно-значущих рішень, формуванні національних стратегій розвитку.

*Перспективи подальших наукових пошуків* вбачаємо у дослідженні проблеми розвитку міжнародної співпраці українських науковців з країнами-партнерами та входження як української науки, так і України загалом до Європейського Союзу.

### **Список використаних джерел**

- Дорогою війни – День науки в Україні – 2022. (2022). URL: <https://cutt.ly/CNpc70Q>
- Європейський сектор вищої освіти та наукових досліджень інформує про заходи підтримки українських науковців. Медіа-центр Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». (2022, 17 червня). URL: <https://cutt.ly/NNpcNUK>
- Загоруй, А. (2022). Для культурних діячів і освітян: допомога і

- працевлаштування за кордоном. URL: <https://bit.ly/3TSsUI5>
- Ініціатива з підтримки, просування та інтеграції дослідників у групі ризику в Європі. (2022). URL: <https://eua.eu/resources/projects/759-inspireurope.html>
- Ініціатива з підтримки, просування та інтеграції дослідників у групі ризику в Європі. URL: <https://eua.eu/resources/projects/759-inspireurope.html>
- Компанія Clarivate пропонує ресурси для дослідників в Україні та за кордоном (2022, 14 липня). URL: <https://bit.ly/3VTV3Ke>
- Країни G7 всебічно підтримують українських науковців. (2022, 13 червня). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/krayini-g7-vsebichno-pidtrimuyut-ukrayinskih-naukovciv>
- Наука під час війни: МОН провів онлайн-конференцію до Дня науки (2022, 23 травня). URL: <https://cutt.ly/oNpcRdG>
- Наука у воєнний час: представник Університету виступив на всеукраїнському онлайн-заході до Дня науки. (2022, 23 травня). URL: <https://cutt.ly/DNpcF0s>
- Науковці під час війни: виявити потреби і впоратись з викликами. (2022, 27 червня). URL: <https://cutt.ly/jNpchjY>
- Познанська, І., Канцур, І., & Назарко, С. (2022). Управління людським капіталом в умовах війни. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1553>
- Шевчук, А., & Шевчук, І. (2022). Освітня аналітика кризь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1420/1367>

### **References (translated and transliterated)**

- Dorohoyu viyny – Den' nauky v Ukrayini-2022 (2022) [On the road to war – Science Day in Ukraine-2022]. <https://cutt.ly/CNpc70Q> [in Ukrainian].
- Initsiatyva z pidtrymky, prosuvannya ta intehtratsiyi doslidnykiv u hrupi ryzkyu v Yevropi (2022) [Initiative to support, promote and integrate researchers at risk in Europe]. <https://eua.eu/resources/projects/759-inspireurope.html> [in Bel'giya].
- Kompaniya Clarivate proponuye resursy dlya doslidnykiv v Ukrayini ta za kordonom (2022, 14 lypnya) [Clarivate offers resources for researchers in Ukraine and abroad]. <https://bit.ly/3VTV3Ke> [in Ukrainian].
- Krayiny G7 vsebichno pidtrymuyut' ukrayins'kykh naukovtsiv (2022, 13 chervnya) [G7 countries fully support Ukrainian scientists]. <https://mon.gov.ua/ua/news/krayini-g7-vsebichno-pidtrimuyut-ukrayinskih-naukovciv> [in Ukrainian].
- Nauka pid chas viyny: MON proviv onlayn-konferentsiyu do Dnya nauky (2022, 23 travnya) [Science during the war: the Ministry of Education and Culture held an online conference for Science Day]. <https://cutt.ly/oNpcRdG> [in Ukrainian].
- Nauka u voyennyi chas: predstavnyk Universytetu vystupyv na vseukrayins'komu onlayn-zakhodi do Dnya nauky (2022, 23 travnya) [Science in wartime: a representative of the University spoke at an all-Ukrainian online event for Science Day]. <https://cutt.ly/DNpcF0s> [in Ukrainian].
- Naukovtsi pid chas viyny: vyyavyty potreby i vporatys' z vyklykamy (2022, 27 chervnya) [Scientists at War: Identifying Needs and Meeting Challenges]. <https://cutt.ly/jNpchjY> [in Ukrainian].

- Poznans`ka, I., Kanczur, I., & Nazarko, S. (2022). Upravlinnyia lyuds'kym kapitalom v umovakh viyny [Human capital management in war conditions]. <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1553> [in Ukrainian].
- Shevchuk, A., & Shevchuk, I. (2022). Osvitnya analityka kriz' pryzmu viyny: vyklyky ta mozhlyvosti dlya vyshchoyi shkoly Ukrayiny [Educational analytics through the prism of war: challenges and opportunities for higher education in Ukraine]. <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1420/1367> [in Ukrainian].
- Yevropeys'kyi sektor vyshchoyi osvity ta naukovykh doslidzhen' informuye pro zakhody pidtrymky ukrayins'kykh naukovtsiv (2022, 17 chervnya) [The European Higher Education and Research Sector informs about support measures for Ukrainian scientists]. Media-tsentr Natsional'noho universytetu «Poltavs'ka politekhnikha imeni Yuriya Kondratyuka». <https://cutt.ly/NNpcNUK> [in Ukrainian].
- Zagoruj, A. (2022). Dlya kul'turnykh diyachiv i osvityan: dopomoha i pratsevlashtuvannya za kordonom [For cultural figures and educators: assistance and employment abroad]. <https://bit.ly/3TSsU15> [in Ukrainian].

УДК 177 +17.03 + 378

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.96-105](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.96-105)

**Козубцов Ігор Миколайович** – доктор педагогічних наук, кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Kozubtsov Igor** – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Senior researcher, Leading researcher of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7309-4365>

E-mail: [kozubtsov@gmail.com](mailto:kozubtsov@gmail.com)

## КІБЕРОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

**Анотація.** У науковій статті розглянуті теоретичні основи та практичні аспекти у застосуванні кіберонтологічного підходу у професійній підготовці майбутніх викладачів. Для досягнення мети дослідження вирішено наступні задачі: проаналізовано сучасний стан досліджень та публікацій за ключовими словами термінів «кіберонтологічний підхід», «кіберпедагогіка»; розроблено теоретичні основи та висвітлено практичні успіхи у застосуванні

кіберонтологічного підходу у професійній підготовці майбутніх викладачів. Встановлено, що кіберсоціалізація особистості проникає у всі верстви суспільства, людей різного віку, соціальних положень та статусів. Ступінь соціалізації залежить від індивідуальних особливостей людей. На даний час соціалізація людей активно розвивається за п'ятьма векторами: комунікація в кіберпросторі; дозвілля у кіберпросторі; пізнання в кіберпросторі; робота в кіберпросторі та освіта людини в кіберпросторі. В роботі розглядається кіберонтологічний підхід, як основа інноваційної галузі психолого-педагогічної науки – кіберпедагогіки, що покликана до узагальнення та систематизації наукових знань у галузі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних, комп'ютерних, цифрових, електронних та інтернет-технологій у системі освіти. Такий кут зору дозволяє обґрунтувати розробку функціональної кіберонтологічної моделі залежностей компонентів та протікання інформаційних процесів в освітній діяльності людини. Враховуючи наявність накопиченого позитивного досвіду застосування комп'ютерних технологій у навчанні осіб різного віку, вбачається за доцільним застосування кіберонтологічного підходу у професійній підготовці майбутніх викладачів. Науковою новизною роботи є вперше розроблена функціональна кіберонтологічна модель залежності між компонентами педагогічної системи та її застосування на практиці.

**Ключові слова:** кіберонтологічний підхід; соціалізація; професійна підготовка; викладач; теорія та практика.

**Kozubtsov Igor**

## **CYBERONTOLOGICAL APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THEORY AND PRACTICE**

**Abstract.** In the scientific field, it is examined the theoretical foundations and practical aspects in the application of the cyberontological approach in the professional training of future teachers. To achieve the research goal, the following tasks were solved: the current state of research and publications by the keywords of the terms «cyberontological approach», «cyberpedagogy» was analyzed; the theoretical foundations were developed and practical success in applying the cyberontological approach in the professional training of future teachers were highlighted. It is established that cybersocialization of the individual penetrates into all strata of society, people of different ages, social positions and statuses. The degree of socialization depends on the individual characteristics of people. Currently, people's socialization is actively developing in five vectors: communication in cyberspace; leisure in cyberspace; cognition in cyberspace; work in cyberspace and Human education in cyberspace. The paper considers the cyberontological approach as the basis of an innovative field of psychological and pedagogical science-cyberpedagogy, which is designed to generalize and systematize

*scientific knowledge in the field of application of modern information and communication, computer, digital, electronic and internet technologies in the education system. This point of view makes it possible to substantiate the development of the functional cyberontological model of component dependencies and the information processes in human educational activity. Taking into account the accumulated positive experience of using computer technologies in the training of people of different ages, it is considered appropriate to use a cyberontological approach in the professional training of future teachers. The scientific novelty of the work is the first developed functional cyberontological model of the relationship between the components of the pedagogical system and its application in practice.*

**Key words:** *cyberontological approach; socialization; professional training; teacher; theory and practice.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** У всьому світі, так і в нашій країні, людина вчиться протягом всього життя. Це навчання в загальноосвітній школі, професійно-технічному або закладі вищої освіти. Держава витрачає чималі кошти на фінансування системи освіти, тому проблема підвищення ефективності процесу навчання є актуальною. Його оптимізація вимагає не тільки вдосконалення змісту і методику вивчення окремих предметів, а й розробки теоретичних основ дидактики із залученням як гуманітарних (психологія), так і точних наук (математика, кібернетика). В даний час набув поширення кібернетичний підхід до аналізу навчального процесу, заснований на розгляді системи «вчитель – учень» з точки зору теорії управління.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** В наукових дослідженнях В. Плешакова сформовано та набуло подальшого становлення у працях, Н. Волошина, М. Двойненко, Л. Жогіна, К. Метешкіна, О. Морозова, О. Мукогоренко, Л. Федорченко, Н. Хайрова визначення кібернетології, як буття і / або життєдіяльність людини в інноваційній альтернативній реальності кіберпростору (кіберреальності), детерміноване рівнем розвитку самосвідомості і мотиваційних потреб особистості, а також комплексом об'єктивних і суб'єктивних мікро -, макро -, мезо-і мегафакторів соціуму. На основі аналізу взаємодії людини та комп'ютерної, електронної, цифрової техніки вибудовується кібернетологічний підхід в освіті. Згідно з яким навчання та виховання людини визначається умовами її існування, життєдіяльності та взаємодії з комп'ютерною технікою, з іншими людьми та світом в цілому, на основі інтеграції двох просторів: реального та віртуального (Петряев, 2014). На думку В. Беспалько, Н. Волошина, А. Ігібаева, І. Козубцова, Р. Майера, В. Плешакова, А. Толуханова кібернетологічний підхід є не що інше, як феноменом психолого-педагогічної науки. Він започатковує основи кіберпедагогіки, яка покликана до узагальнення та систематизації наукових знань у галузі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних, комп'ютерних, цифрових, електронних та інтернет-технологій у системі освіти.

Аналіз останніх досліджень встановив, що обраний об'єкт

вивчення «кіберонтологічний підхід» привернув увагу зарубіжних вчених, проте не достатньо відображено опис функціональної кіберонтологічної моделі залежності та протікання інформаційних процесів в освітній діяльності людини. Виходячи із вище зазначеного обрано даний актуальний напрямок досліджень.

**Мета статті.** Оглянути теоретичні основи та практичні успіхи у застосуванні кіберонтологічного підходу у професійній підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО). Для досягнення мети поставлено такі задачі:

1. Проаналізувати сучасний стан досліджень та публікацій за ключовими словами термінів «кіберонтологічний підхід», «кіберпедагогіка».

2. Оглянути теоретичні основи та практичні успіхи у застосуванні «кіберонтологічного підходу» у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оглянемо теоретичні основи «кіберонтологічного підходу» складової «кіберпедагогіки». Методологічною основою дослідження становлять ідеї Л. Виготського, П. Гальперіна, Ю. Бабанського, С. Рубінштейна, (педагогічна психологія), Н. Вінера, К. Шеннона, Ф. Розенблатта, А. Колмогорова, В. Глушкова, (кібернетика), В. Майєра, Д. Новікова, (математичне моделювання навчання), В. Беспалько, Є. Машбіца, (кібернетичний підхід в педагогіці, програмоване навчання і автоматизовані навчальні системи).

З появою «кіберпростору», утворився віртуальний вимір, нове середовище життєдіяльності людини та фактор соціальних змін (Chitосca, 2006; Петряєв, 2014). Як наслідок, сучасна людина живе і взаємодіє з іншими людьми та світом загалом паралельно у двох соціалізуючих середовищах – класичній об'єктивній (матеріальній) реальності та альтернативній інноваційній реальності кіберпростору (кіберреальності), – які потенційно та реально впливають на становлення та трансформацію суб'єктивної (явлення психіки) реальності. У зв'язку з цим доцільно говорити про «паралельне» буття людини в кіберпросторі, про альтернативну онтологію сучасної людської цивілізації – кіберонтологію. Основними векторами соціалізації (інтегрованості) людини з кіберпростором стали види опосередкованої діяльності на думку окремих вчених (О. Воїнова, Н. Волошина, В. Плешакова, С. Петряєва): 1. Комунікація в кіберпросторі. 2. Дозвілля у кіберпросторі. 3. Пізнання в кіберпросторі. 4. Робота в кіберпросторі.

Для ефективного вирішення актуальних завдань виховання і навчання людини обґрунтовано потребу у застосуванні «кіберонтологічного підходу» в освіті та започаткування інноваційної галузі педагогічної науки – кібернетичної педагогіки (кіберпедагогіки) (В. Беспалько, Н. Волошина, М. Двойненко, Л. Жогіна, К. Метешкіна, О. Морозова, О. Мукогоренко, Л. Федорченко, Н. Хайрова). Одночасно з цим визначили новий п'ятий вектор соціалізації людини в освіту через кіберпростір. Отже, п'ятим вектором є **освіта людини в кіберпросторі** –

це процес освіти людини, який визначається умовами її життєдіяльності та взаємодії з самим собою, з іншими людьми та світом загалом у контексті інтеграції класичної об'єктивної (матеріальної) реальності та інноваційної альтернативної реальності кіберпростору (кіберреальності), обидві з яких потенційно і реально впливають на становлення та трансформацію суб'єктивної (уяви психіки) реальності. Основна роль кіберонтологічного підходу полягає у регулюванні розвитку особистості та життєдіяльності людини в кіберпросторі з урахуванням сучасних умов та тенденцій виховання, а також ближніх та далеких перспектив еволюції людства.

У наші дні використання кіберпростору, як освітнього середовища, каналу навчальних, освітніх комунікацій стало звичним явищем. Освітній процес людини в кіберпросторі є міждисциплінарним, в результаті чого «Кіберпедагогіка» проявляє позитивні та негативні тенденції в освіті (Kozubtsov, & Kozubtsova, 2022). Недаремно свого часу автор Є. Машбиц висловив побоювання: «чи не призведе широке застосування комп'ютера до забуття минулого – наших коренів, до менш визначеного майбутнього на шкоду культурним і духовним цінностям нашої спадщини? Звичка систематично користуватися комп'ютером може змусити людину знехтувати власними можливостями, привести його до надмірної залежності від комп'ютера, викликати атрофію мислення, ізолювавши людини від навколишнього світу». Аналогічної думки (В. Беспалько), що комп'ютер не може ефективно вчити, спираючись на «людську», виражену в словесній формі, педагогіку, зрозумілу живому вчителю, що володіє вродженою педагогічною інтуїцією і розумінням багатозначного природної мови. Комп'ютеру потрібна спеціальна педагогіка, виражена на однозначній мові математики і формальної логіки і описує цілком певні правила дії (алгоритми) в цілком певних педагогічних ситуаціях (задачах). Основи такої педагогіки автор пропонує «Кіберпедагогіку» (від кібернетики та педагогіки). Кібернетикою (В. Глушков) називають науку про управління складними технічними, біологічними і соціальними системами, які здатні сприймати, зберігати і обробляти інформацію. З точки зору кібернетичної педагогіки процеси навчання і виховання можуть бути зведені до управління розвитком різних якостей особистості учнів за допомогою цілеспрямованих і узгоджених впливів з боку вчителя і батьків (Р. Майер). Мета навчання полягає в передачі учням сукупності знань, у формуванні умінь і навичок, розвитку у них здібностей спостерігати, міркувати і ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Основні напрямки «кіберпедагогіки» (Метешкін, Морозов, Федорченко, & Хайрова, 2012):

1. Аналіз педагогічної системи з точки зору зв'язків управління та інформаційних потоків, якими обмінюються керуюча і керована підсистеми.

2. Оптимізація процесу навчання, знаходження таких форм і методів організації навчального процесу, при яких функціонування системи освіти було б найбільш ефективним, тобто при найменших витратах приносило б максимальну користь.

3. Практичне використання електронних пристроїв та автоматизованих навчальних систем для управління процесом навчання

та тестування; програмоване навчання. Серед сучасних методів дослідження педагогічних систем особливе становище займають методи математичного та імітаційного моделювання. Їх сутність полягає в тому, що реальна педагогічна система замінюється абстрактною моделлю, – деяким ідеалізованим об'єктом, який має найбільш істотні властивості досліджуваної системи. Змінюючи початкові дані і параметри моделі, можна досліджувати шляхи розвитку системи, визначити її стан в кінці навчання. У цьому полягає перевага даного підходу в порівнянні з методом якісного аналізу.

З метою наочності розуміння «кіберонтологічного підходу», нами розроблено функціональну кіберонтологічну модель залежності та протікання інформаційних процесів в освітній діяльності людини (див. рис. 1). Через «Агенти загроз» створюють кібернетичні деструктивні інформаційні впливи на індивідуум, що навчається з метою в майбутньому призвести до втрат «Активів». В ролі активів – майбутні знання, диплом, робота, заробітна плата тощо. Задача полягає в тому, щоб індивідуум, що навчається зрозумів потребу в «Активах» та в грі приклав зусилля, сформувавши квазі-професійне рішення, які б нейтралізували кібернетичні деструктивні інформаційні впливи створені «Агентами загроз».

### **Практика застосування кіберонтологічного підходу в освіті.**

Практика застосування кіберонтологічного підходу в освіті розвивалася на інтуїтивному рівні, через гейміфікацію (Рибка, 2018). З появою комп'ютерної техніки парадоксально стрімко почала угасати студентів та курсантів мотивація до традиційних методів навчання. На перший рубіж вийшли ігрові методи навчання дорослих. Феномен гри полягає в тому, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, у творчість, у модель типу людських відносин і проявів у праці. Саме через поступове впровадження кіберонтологічного підходу в практику сприяв переосмисленню гри під кутом зору методу навчання. Педагогічна гра має чітко сформовану мету навчання студентів (курсантів) й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

В підтвердження цьому є розробка інноваційної концепції самостійного навчання курсантів Сухопутних військ на навчально-тренувальних засобах методом гри на віртуальному комп'ютері (Козубцов, 2009) та методики викладання електротехнічних дисциплін. Важливо правильно визначити мотивацію гравців та її скеровувати в русло навчання, а не на кіберзлочинність (Leshchina, Kozubtsov, & Kozubtsova, 2022) наслідки яких можуть бути катастрофічними (Козубцова, Козубцов, Терещенко, & Бондаренко, 2022). Якщо метод педагогічної гри перетворити на педагогічну технологію, то можна одержати широке практичне застосування. Зважаючи на цю обставину, гейміфікацію почали розглядати під кутом ігрової педагогічної технології в освіті маючи величезний потенціал позитивного впливу на результативність навчального процесу почали привертати все більше уваги дослідників (Tseas, Katsioulas, & Kalandaridis, 2014, с.25; Бураєва, 2018, с.135;

Петренко, 2018; Рибка, 2018). Публікація (Kaufmann, 2018) засвідчує, що автор отримав значних успіхів від гейміфікації онлайн-вищої освіти.

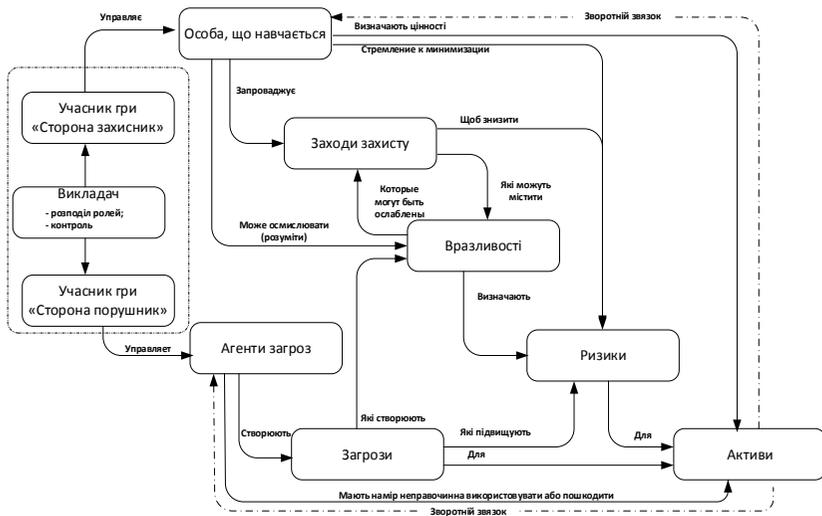


Рис. 1. Функціональна кіберпсихологічна модель залежності та протікання інформаційних процесів в освітній діяльності людини

Подальшу практику застосування кіберпсихологічного підходу в освіті пропонується розробникам програмних засобів залучитися до створення ігрової стратегії кібербезпеки подібної до тої, яку використовують в комп'ютерних іграх. Її емуляція, як комп'ютерну гру, раціонально застосовувати при підготовці військових фахівців інформаційної та кібербезпеки для набуття практичних навиків у відпрацюванні налаштувань роутерів, маршрутизаторів, firewall, тощо на умовній навчальній інформаційній системі. Віртуальне 3D-моделювання навчальних експериментів в ігровій формі унеможливує вихід з працездатного стану експериментального обладнання через помилкові дії.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, кіберсоціалізація особистості торкається всіх верств суспільства, людей різного віку, соціальних положень та статусів. Ступінь соціалізації залежить від індивідуальних особливостей людей. На разі соціалізації людей активно розвивається за п'ятьма векторами. Враховуючи на наявність накопиченого позитивного досвіду застосування комп'ютерних технологій у навчанні осіб різного віку, вбачається за доцільним застосування кіберпсихологічного підходу у професійній підготовці майбутніх викладачів. Кіберпсихологічний та ігровий підходи в освіті ставлять за мету створити такі навчальні умови щоб людина, навчаючись у ході комп'ютерної гри, і не підозрює про те, що відбувається навчання, отримання нових знань. У

комп'ютерній грі немає джерела знань, що пізнається легко студентами. Процес навчання розвивається мовою дій в результаті активних контактів один з одним ненав'язливим.

**Наукова новизна.** Вперше запропоновано функціональну кіберонтологічну модель залежностей та протікання інформаційних процесів в освітній діяльності людини, що дозволяє з'ясувати всі міждисциплінарні зв'язки оточуючих в кіберпросторі та активами.

*Перспективи подальших досліджень.* Обґрунтування технічного завдання на розробку навчальної комп'ютерної програми в кіберпросторі.

### **Список використаних джерел**

- Бугасва, В.Ю. (2018). Гейміфікація як спосіб формування активної професійної поведінки майбутніх фахівців ІТ-галузі. *Педагогіка та психологія*, 56, 129–135. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.577567>.
- Волошина, Н.М., Жогіна, Л.М., & Мукогоренко, О.С. (2017). До питання кіберсоціалізації українського суспільства. *Військова освіта і наука: сьогодні та майбутнє: XIII Міжнародна науково-практична конференція* (Київ, 24.11). ВІКНУ, 126–127. URL: <https://docplayer.net/78002114-Viyskoviy-institut-kiyivskogo-nacionalnogo-universitetu-imeni-tarasa-shevchenka-tezi-dopovidey-xiii-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-konferenciyi.html>.
- Козубцов, І.М. (2009). Концепція самостійного навчання курсантів Сухопутних військ на навчально-тренувальних засобах методом гри на віртуальному комп'ютері. *Перспективи розвитку озброєння і військової техніки Сухопутних військ: Друга Всеукраїнська науково-технічна конференція* (Львів, 28–29.04), 77.
- Козубцова, Л.М., Козубцов, І.М., Терещенко, Т.П., & Бондаренко, Т.В. (2022). Про кібербезпеку гри військовослужбовцями у геолокаційні ігри, перебуваючи на відомчих об'єктах критичної інформаційної інфраструктури. *Електронне фахове наукове видання «Кібербезпека: освіта, наука, техніка»*, 1, 17, 76-90. URL: <https://csecurity.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/386>.
- Метешкін, К.А., Морозов, О.І., Федорченко, Л.А., & Хайрова, Н.Ф. (2012). Кібернетична педагогіка: онтологічний інжиніринг у навчанні та освіті: монографія. Харків: ХНАГГ. URL: <http://web.kpi.kharkov.ua/iks/navchalni-posibniki>.
- Петренко, С.В. (2018). Gamification як інноваційна освітня технологія. *Інноватика у вихованні*, 2, 7, 177-185. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iuu/article/view/106>.
- Петряєв, С.Ю. (2014). «Кіберсоціалізація» – А ≠ А. *Інформація і право*, 3(12), 25-30. URL: <http://ippi.org.ua/sites/default/files/14psuka.pdf>.
- Рибка, Н.М. (2018). Граїзація та досвід використання комп'ютерних ігор у навчанні філософії у технічних закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 67, 5, 213-225. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2018\\_67\\_5\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_67_5_19).
- Chitosca, M.I. (2006). The Internet as a socializing agent of the

- «M Generation». *Journal of Social Informatics*, 5, 3-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2019100404>.
- Kaufmann, D.A. (2018). Reflection: Benefits of Gamification in Online Higher Education. *Journal of Instructional Research*, 7, 125-132. URL: <https://www.learntechlib.org/p/188893>.
- Kozubtsov, I., & Kozubtsova, L. (2022). Cyber Pedagogy as a learn trend in education of the XXI century: problems and risks. Collection materials of the International scientific and practical Conference «Pedagogical education in the XXI century: priorities and searches» (Astana, 7.10), 402–409.
- Leshchina, V., Kozubtsov, I., & Kozubtsova, L. (2022). Role of motivative characteristics in cyber security ontology. *Scientific and Practical Cyber Security Journal* (SPCSJ), 6(1), 15–23. URL: <https://journal.scsa.ge/papers/role-of-motivative-characteristics-in-cyber-security-ontology>.
- Tseas, K., Katsioulas, N. & Kalandaridis, T. (2014). Gamification in higher education. M.S. Thesis, Dept. Electrical and Computer Engineering, University of Thessaly. Volos, Greece. DOI: <http://dx.doi.org/10.4102/hts.v73i3.4527>.

#### References (translated and transliterated)

- Buhaieva, V.Yu. (2018). Heimifikatsiia yak sposib formuvannia aktyvnoi profesiinoi povedinky maibutnykh fakhivtsiv IT-haluzi [Gamification as a way to form active professional behavior of future IT specialists]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 56, 129-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.577567> [in Ukrainian].
- Chitosca, M.I. (2006). The Internet as a socializing agent of the «M Generation». *Journal of Social Informatics*, 5, 3-21. <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2019100404> [in English].
- Kaufmann, D.A. (2018). Reflection: Benefits of Gamification in Online Higher Education. *Journal of Instructional Research*, 7, 125-132. <https://www.learntechlib.org/p/188893> [in English].
- Kozubtsov, I., & Kozubtsova, L. (2022). Cyber Pedagogy as a new trend in education of the XXI century: problems and risks. Collection materials of the International scientific and practical Conference «Pedagogical education in the XXI century: priorities and searches» (Astana, 7.10), 402-409 [in English].
- Kozubtsov, I.M. (2009). Kontseptsiiia samostiinoho navchannia kursantiv Sukhoputnykh viisk na navchalno-trenavalnykh zasobakh metodom hry na virtualnomu komp'iuteri [The concept of independent training of cadets of the ground forces on training equipment by playing on a virtual computer]. *Perspektyvy rozvytku ozbroiennia i viiskovoi tekhniky Sukhoputnykh viisk: Druha Vseukrainska naukovo-tekhnicna konferentsiia* (Lviv, 28–29.04), 77 [in Ukrainian].
- Kozubtsova, L.M., Kozubtsov, I.M., Tereshchenko, T.P., & Bondarenko, T.V. (2022). Pro kibernebezpeku hry viiskovosluzhbovtsiamy u heolokatsiini ihry, perebuvaichy na vidomchykh ob'iektakh krytychnoi informatsiinoi

- infrastruktury [On the cyber security of military personnel playing geolocation games while on departmental facilities of critical information infrastructure]. *Elektronne fakhove naukove vydannia «Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika»*, 1, 17, 76–90. <https://csecurity.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/386> [in Ukrainian].
- Leshchina, V., Kozubtsov, I., & Kozubtsova, L. (2022). Role of motivative characteristics in cyber security ontology. *Scientific and Practical Cyber Security Journal (SPCSJ)*, 6 (1), 15–23. <https://journal.scsa.ge/papers/role-of-motivative-characteristics-in-cyber-security-ontology> [in English].
- Meteshkin, K.A., Morozov, O.I., Fedorchenko, L.A., & Khayrova, N.F. (2012). *Kiberneticheskaia pedagogika: ontologicheskii inzhiniring v obuchenii i obrazovanii* [Cybernetic Pedagogy: Ontological engineering in Teaching and education]: monografiia. Kharkov: KHNAGKH. <http://web.kpi.kharkov.ua/iks/navchalni-posibniki> [in Ukrainian].
- Petrenko, S.V. (2018). Gamification yak innovatsiina osvitnia tekhnolohiia [Gamification as an innovative educational technology]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2, 7, 177-185. <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/106> [in Ukrainian].
- Petriaiev, S.Yu. (2014). «Kibersotsializatsiia» – A ≠ A [«Cybersocialization» – A ≠ A]. *Informatsiia i pravo*, 3(12), 25-30. <http://ippi.org.ua/sites/default/files/14psukaa.pdf> [in Ukrainian].
- Rybka, N.M. (2018). Hraizatsiia ta dosvid vykorystannia komp'uternykh ihor u navchanni filosofii u tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Graization and experience of using computer games in teaching philosophy in technical institutions of Higher Education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 67, 5, 213-225. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2018\\_67\\_5\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_67_5_19) [in Ukrainian].
- Tseas, K., Katsioulas, N. & Kalandaridis, T. (2014). Gamification in higher education. M.S. thesis, Dept. Electrical and Computer Engineering, University of Thessaly, Volos, Greece. <http://dx.doi.org/10.4102/hts.v73i3.4527> [in English].
- Voloshyna, N.M., Zhohina, L.M., & Mukohorenko, O.S. (2017). Do pytannia kibersotsializatsii ukrainskoho suspilstva [To the issue of cyber socialization of Ukrainian society]. *Viiskova osvita i nauka: sohodennia ta maibutnie: XIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia* (Kyiv, 24.11). VIKNU, 126–127. <https://docplayer.net/78002114-Viiskoviy-institut-kiyvskogo-nacionalnogo-universitetu-imeni-tarasa-shevchenka-tezi-dopovidy-xiii-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-konferencyi.html> [in Ukrainian].

УДК 316.362.1-055.52-055.62+37.013]:327.88:341.324(470:477)  
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.106-117](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.106-117)

**Пехота Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти і педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Pehota Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educational Management and Pedagogy of the Higher School of the Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9089-7138>  
E-mail: [olenapehota2020@gmail.com](mailto:olenapehota2020@gmail.com)

**Купенко Олена Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету

**Kupenko Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Political Science and Sociocultural Technologies of the Sumy State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9131-5179>  
E-mail: [e.v.kupenko@gmail.com](mailto:e.v.kupenko@gmail.com)

## **СОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ СІМ'Ї ЯК ПРІОРИТЕТ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

**Анотація.** Об'єктом дослідження є соціальна стійкість сім'ї в умовах воєнного стану. Цей феномен визначається через спільні переконання, спільні організаційні процеси, спілкування та спільні процедури вирішення проблем у сім'ї у відповідь на руйнуючі події та лиха. Окрема увага приділена чинникам соціальної стійкості сімей із дітьми, їх базовому стану, навчанню та вихованню дітей в умовах воєнного стану. Метою статті є обґрунтування змісту соціальної стійкості сім'ї як пріоритету освіти дорослих. В якості методології для цього використовується педагогіка пригноблених Пауло Фрейре. Генеративні слова і генеративні теми, сказані людьми в їх життєвих реаліях, розглянуто як освітні інструменти і як освітні результати, а також чинники подальшого поглиблення змісту навчання як практико-орієнтованого партиципаторного дослідження тих, хто навчає і навчається. Представлене в статті дослідження спирається на емпіричну базу проекту «Гендерні аспекти соціальної стійкості територіальних громад», включаючи соціологічне опитування, фокус-групове інтерв'ю, стратегічну сесію. Реалії життя цільових груп освіти дорослих, з урахуванням складних життєвих обставин та їх підсилення в

умовах воєнного стану, зафіксовані в ході фокус-групового інтерв'ю у вигляді генеративних слів «житло і дім», «базовий стан», «діти», «навчання», «сім'я», «робота», «фінансовий стан», «здоров'я». Один із варіантів пріоритетної для дорослих проблематики зафіксовано зі слів учасників стратегічної сесії у вигляді генеративних тем: «дитина як особистість», «ми в родині говоримо», «не пощастило із школою», «я не потягну дві школи (приймаючої країни та українську)», «без коріння». За виділеними генеративними темами запропонована репрезентація, що включає суб'єктів, механізми, приклади дії, виклики, пов'язані із цією дію, чинники вразливості та стійкості сім'ї. Запропонована репрезентація включає також ідею про те, що і дорослі, і діти потребують спеціальної системної підтримки в умовах воєнного стану. Причому, надана така підтримка має бути як із боку освіти дорослих, так і з боку стійкої сім'ї. Однак запропонована дана репрезентація як пріоритетний варіант для обговорення та подальших практико-орієнтованих партиципаторних досліджень в освіті дорослих.

**Ключові слова:** соціальна стійкість сім'ї; освіта дорослих; педагогіка пригноблених; генеративне слово; генеративна тема; партиципаторне дослідження.

**Pehota Olena,  
Kupenko Olena**

## **SOCIAL RESILIENCE OF THE FAMILY AS A PRIORITY OF ADULT EDUCATION UNDER THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW**

**Abstract.** *The object of the study is the social resilience of the family in the conditions of martial law. This phenomenon is defined through common beliefs, common organizational processes, communication, and common family problem-solving procedures in response to disruptive events and disasters. Particular attention is paid to the factors of social resilience of families with children, their basic condition, education and upbringing of children under martial law.*

*The purpose of the article is to substantiate the content of the social resilience of the family as a priority of adult education. Paulo Freire's pedagogy of the oppressed is used as a methodology for this. Generative words and generative themes spoken by people in their life realities are considered as educational tools and as educational results, as well as factors of further deepening of the content of learning as a practice-oriented joint study of those who teach and learn. The research presented in the article is based on the empirical basis of the project «Gender Aspects of Social Resilience of Territorial Communities», including a sociological survey, a focus group interview, and a strategic session. The realities of life of the target groups of adult education, taking into account the difficult life circumstances and their strengthening in the conditions of martial law, were recorded during a focus group interview in the form of generative words «housing and home», «basic state», «children»,*

«education», «family», «work», «financial situation», «health». One of the variants of the priority contents for adults was recorded from the words of the participants of the strategic session in the form of generative themes: «the child as a person», «we talk in the family», «unlucky with school», «I can't handle two schools (host country and Ukrainian)», «rootless». Based on the selected generative themes, a representation is offered, including subjects, mechanisms, examples of action, challenges associated with this action, factors of vulnerability and resilience of the family. The proposed representation also includes the idea that both adults and children need special systemic support under martial law conditions. Moreover, such support should be provided both from the side of adult education and from the side of a family. However, this representation is proposed as a priority option for discussion and further practice-oriented research in the process of adult education.

**Key words:** social resilience of the family; adult education; pedagogy of the oppressed; generative word; generative theme; participatory research.

**Постановка проблеми, її актуальність.** У третьому десятилітті XXI ст. українське суспільство стикнулося із масштабними небезпеками.

Першим випробуванням для людей, сімей і суспільства в цілому стала пандемія COVID-19 – надшвидке розповсюдження хвороби із смертельним ризиком. Як захист було застосовано підходи, основані на самоізоляції людей. Це, зокрема, стало викликом для індивідуальної стійкості особистості.

Наступне випробування – повномасштабне російське вторгнення та спричинені ним турбулентності в економічних, соціальних, демографічних процесах. Відповіддю на це стала самоорганізація, а також приклади соціальної стійкості різних груп цивільного населення.

Унаслідок наявних небезпек виникли бар'єри доступу до освітніх послуг. Однак, освітня галузь повинна мати проактивну позицію для покращення наявної ситуації, передбачення та запобігання подальших ризиків (Технології освіти дорослих, 2021). Очікуваний внесок освіти у визначення майбутнього – це створення умов для розвитку готовності людини до швидкої суспільної динаміки, що містить у тому числі й ризики небезпечних і травмуючих подій.

Робочим поняттям, що сьогодні повинно стати об'єктом дослідження педагогічної науки, є поняття «соціальна стійкість» («соціальний резилієнс» – від англ. «social resilience»). Загальноновизнаним на інтердисциплінарному рівні є розуміння змісту цього поняття як здатності соціального суб'єкта конструктивно відповісти на завдану йому шкоду (Bhana & Vachoo, 2011; Black & Lobo, 2008; Chapin, 2011; Martin et al., 2015; Walsh, 2016). При цьому у понятті, що досліджується, акцент змінюється із отримання травми соціальним суб'єктом на виклик, який він вимушений приймати як поштовх для розвитку і подальшого досягнення благополуччя людини, сім'ї, громади, суспільства.

Для уточнення мети і завдань даного дослідження було використано результати соціологічного опитування (Гендерні аспекти,

2022). Привертає увагу те, що не всі респонденти зазначили звернення по допомогу до членів сім'ї в умовах воєнного стану (табл. 1). Це може бути показником того, що індивідуальна стійкість людини була достатньою для реагування на наявні події. Однак, це також може бути і свідченням вразливості сім'ї як цілого, ослабленості сімейних зв'язків у час небезпеки.

Таблиця 1

**Звернення по допомогу у ситуації воєнного стану\***

Громада	Самостійно справилися, %	До членів сім'ї, %	До друзів/колег, %	До центральної влади, %	До місцевої влади, %	До волонтерів та громадських організацій, %	До релігійної спільноти, %	До меценатів/спонсорів / бізнесу, %	Не було потреби, %
Миколаївська	54,5	63,4	36,6	5,0	11,9	23,8	1,0	0,0	5,9
Сумська	44,8	55,2	26,9	4,7	13,2	32,1	5,7	2,4	6,6

\*дані отримані в травні 2022 р.

Наведені дані привертають увагу до інституту сім'ї. Представляється актуальним обґрунтування та розроблення відповідних андрагогічних сенсів, змістів і технологій розвитку соціальної стійкості сім'ї.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Тематика соціальної стійкості набуває уваги міжнародної наукової спільноти орієнтовно в середині ХХ ст. Стійкість людини поступово усвідомлюється як композиція її здатностей, що знаходяться у діалектичній суперечності із вразливістю особистості. З іншого боку, стійкість, як ключовий елемент досягнення благополуччя, передбачає, що суб'єкт має не просто вистояти, але й в подальшому досягти доброго фізичного здоров'я, позитивного психічного стану та щастя, високого рівня життя (Wellbeing, 2013).

У міжнародних дослідженнях 90-х рр. ХХ ст. сім'я привертає увагу як осередок стійкості. Беремо за основу таке визначення: сім'я – це складна «екологічна ніша», що має спільні кордони та спільну мову з іншими сім'ями, а також певні позиції та погляди щодо домінуючої культури, власні виклики, обмеження і ресурси (Falicov, 1995).

У загальному розумінні визнається, що сім'ї із згуртованою взаємодією мають вищий рівень стійкості (Benzies & Mychasiuk, 2009). Спільна система цінностей сприяє розвитку оптимістичного ставлення сім'ї до життя, допомагає їй знайти сенси у часи кризи та змін (Віана & Вачоо, 2011). У тому числі духовність і релігія забезпечують стабільність між поколіннями в сім'ї, а також їх сенси (Black & Lobo, 2008). Системне

визначення стійкої сім'ї представлено у дослідженні (Walsh, 2016) і включає композицію спільних переконань, організаційних процесів, спілкування та процедур вирішення проблем.

У варіативному плані окрема увага дослідників приділена чинникам соціальної стійкості вразливих сімей із дітьми (Walsh, 1996); сімей з похилими людьми (Martin et al., 2015; Chappell & Welsh, 2020); сімей військових (Southwell & MacDermid, 2016; Chapin, 2011).

При тому, що зміст поняття «соціальна стійкість» (зокрема, на рівні сім'ї) отримав системне опрацювання в науці, визнання його як пріоритету освіти дорослих відбувається не настільки, щоб відповідати швидкозмінним небезпекам сучасного життя.

З урахуванням викладеного, **метою статті** є обґрунтування змісту соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану як пріоритету освіти дорослих.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реалізація мети статті включає три завдання: 1) обрання методології обґрунтування пріоритетів у змісті освіти дорослих відповідно до розвитку соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану; 2) емпіричне обґрунтування вихідного змісту (генеративних слів і генеративних тем); 3) розроблення репрезентації за обраним пріоритетним варіантом змісту.

*1. Обрання методології обґрунтування пріоритетів у змісті освіти дорослих до розвитку соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану.* Формулювання цього завдання пов'язане із тим, що традиційний підхід вивчення потреб дорослих не завжди виявляється продуктивним. У певних випадках навіть потреба в освіті дорослих в цілому має низький пріоритет серед інших потреб людини. Натомість методологія педагогіки пригноблених Пауло Фрейре (Фрейре, 2003) представляється такою, що відкриває інший підхід до визначення пріоритетів в освіті дорослих.

Особливість освіти дорослих, за П. Фрейре, – це не нав'язування тим, хто навчається, чужих для них поглядів на соціальну реальність, але обговорення проблемних ситуацій, діалог тих, хто навчається, з тими, хто навчає, партиципаторне дослідження способів життя. Саме такий діалог і спільне дослідження передбачає оперативне визначення пріоритетів освіти дорослих у даній конкретній життєвій ситуації людей.

Отже, за П. Фрейре, навчання має ґрунтуватися не на словах, які задані педагогом, а на словах тих, хто навчається. Для виявлення таких слів ще до початку навчання вивчається життя певної цільової групи із забезпеченням участі в дослідженні самих людей. Дослідження має розкрити економічні, культурні та соціальні реалії їх життя, а також страхи, тривоги, біль, надії і мрії, втілені у використовуваному словниковому запасі. У результаті такого дослідження фіксуються «генеративні слова», сказані безпосередньо людьми.

Наступний після виявлення генеративних слів етап педагогіки пригноблених – це виявлення генеративних тем. Ці теми також мають бути названі в діалозі між тими, хто навчається і навчає, що збільшує варіативність можливих рішень. Наявний словниковий запас може бути

втілено й у розповідях про своє життя, але навчання не має обмежуватися лише відображенням життя. Тому Фрейре і пропонує генеративні теми. Важливе значення при цьому приділяється репрезентації генеративних тем у абстрактному вигляді, але це не узагальнення конкретних історій життя. Йдеться про репрезентацію, що створює умови для розуміння наявних у житті людей суперечностей між загальним і конкретним. У контексті аналізу праць Фрейре використовується також поняття «шарнірна тема» («hinge themes»), що передбачає з'єднання двох кутів зору (McCormack, 2020). Перший кут зору сфокусований на локальний життєвий світ людини в даний момент часу і подій. Другий кут зору висвітлює ширший світ, в його минулому, сьогоднішньому та майбутньому, з його суперечностями та проблемами. Обидві реальності присутні в «шарнірній» темі, створюючи умови для подальшого навчання.

Виявлення генеративних тем – це визначення варіантів пріоритетів в освіті дорослих. Репрезентація генеративних тем – це створення варіантів вихідних умов для подальшого навчання. Фрейре пропонує подальше навчання у формі тематичних дослідницьких гуртків.

Втілення ідей Фрейре в сучасній українській освіті дорослих вбачається і своєчасним, і реалістичним. У відповідності до мети цієї статті, розкриємо це детальніше щодо змісту соціальної стійкості сім'ї як пріоритету освіти дорослих в умовах воєнного стану.

*2. Емпіричне обґрунтування вихідного змісту (генеративних слів і генеративних тем) розвитку соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану* спирається на дані, отримані протягом травня-жовтня 2022 року у Сумській, Миколаївській, Київській та Львівській територіальних громадах у проекті «Гендерні аспекти соціальної стійкості територіальних громад», реалізованому у межах членства в Українській національній платформі Форуму громадянського суспільства «Східне Партнерство» Жіночим консорціумом України спільно із Центром соціальних досліджень Сумського державного університету (Гендерні аспекти, 2022). За своєю метою цей проект мав дослідницький характер.

Дані проведеного на першому етапі проекту соціологічного опитування (табл. 1) привернули увагу до проблеми соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану. У ході реалізації подальших дослідницьких етапів проекту відбулося осмислення отриманих даних і виокремлення з них генеративних слів і генеративних тем щодо соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану.

На другому етапі проекту було проведено фокус-групове інтерв'ю за різними сферами життя людини в умовах воєнного стану. Учасниками були представники вразливих категорій – внутрішньо переміщені особи, біженці, пенсіонери, багатодітні матері. Стенограма фокус-групового інтерв'ю була проаналізована для виділення генеративних слів, які характеризують наявний життєвий контекст для перелічених вразливих категорій в умовах воєнного стану. Виявлені генеративні слова були об'єднані в групи: «житло і дім», «базовий стан», «діти», «навчання», «сім'я», «робота», «фінансовий стан», «здоров'я». Всі групи генеративних

слів заслуговують окремої уваги як різні варіанти пріоритетів змісту соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану. У межах цієї статті фокус зроблено на пріоритетному варіанті, заданому взаємопов'язаними групами генеративних слів «діти», «навчання», «базовий стан» (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Групування генеративних слів, виділених у фокус-групному інтерв'ю дослідження «Гендерні аспекти соціальної стійкості територіальних громад»**

Група	Генеративні слова
Діти	«дитина», «з дитиною на руках», «дитина почала протестувати: «Я вже нікуди їхати не хочу», «разом із дітьми», «дитина з особливими потребами», «родина», «сім'я», «батьки», «декретна відпустка», «контакт з дітьми», «щоб діти відчували підтримку», «хочу все ж так щоб у безпеці були мої діти», «діти наші посміхаються», «мій молодший син, не було ще жодного такого дня, щоб він не попросився додому»
Навчання	«вчителі», «освітяни», «українська школа», «установи освіти», «система освіти», «шкільні чати», «контрольна», «викладати не через комп'ютер», «ненавчання», «зв'язок зі школою», «підтримка комунікації», «українські класи», «мову вчити»
Базовий стан	«переляк», «що щось у мене не в порядку з головою», «не було змоги повертатися і не було змоги залишатися», «проблема», «немає сил», «до війни», «участливе ставлення», «чекати», «допомагаємо», «підтримуємо», «виживали», «чужі», «близькі», «сподіваюсь на підтримку не тільки рідних своїх, а і близьких людей», «наші українці поділилися», «люди», «шанси», «вибір», «рішення», «вирішувати», «людський фактор», «майбутнє», «безпека», «спілкування», «спільнота», «тримати себе в руках», «волонтери», «проблема з мовою»

Наступним етапом проекту стала стратегічна сесія за участі громадсько-активних українських біженок. Отримані дані, були осмислені як такі, що відкривають генеративні теми за обраним пріоритетним варіантом змісту соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану. Із методичної точки зору здалося доцільним відокремити поняття «шарнірна тема» і «генеративна тема», уточнити їх використання для дослідження пріоритетів освіти дорослих.

Поняття «шарнірна тема» уточнюється як засіб – «шарнір», що наводиться педагогами-дослідниками в залученій групі учасників для зміни кута зору з конкретної проблематики життя окремої людини та сім'ї на загальні умови та процеси, в яких відбувається це життя.

Поняття «генеративна тема» уточнюється як результат, що спонтанно висловлюється учасниками стратегічної сесії, відображуючи їх досвід вирішення проблем, розкриваючи нові суперечності та виклики в їх житті.

В емпіричній частині дослідження під час стратегічної сесії в якості

«шарнірної» теми було обрано тему «Можливі сценарії зміни подій у місцевій громаді в умовах воєнного стану». Були запропоновані 4 сценарії: «гальмування відновлення та розвитку», «статус-кво», «інноваційний розвиток людського потенціалу», «інноваційний економічний розвиток». При цьому у змістах цих сценаріїв були відображені групи генеративних слів «житло і дім», «базовий стан», «діти», «навчання», «робота», «фінансовий стан». Запрошення учасників до взаємодії в якості співдослідників і пропонування кількох варіантів сценаріїв для обговорення створили продуктивні умови для висловлювання ними генеративних тем.

Серед отриманих результатів стратегічної сесії в межах цієї статті увага фокусується на висловленні за групами генеративних слів «діти», «навчання», «базовий стан». За ними учасниками були спонтанно сформульовані такі генеративні теми: «дитина як особистість», «ми в родині говоримо», «не пощастило із школою», «я не потягну дві школи (приймаючої країни та українську)», «без коріння». Саме їх і розглядаємо як уточнення обраного для цього дослідження пріоритетного варіанту змісту соціальної стійкості сім'ї.

3. *Розроблення репрезентації за обраним пріоритетним варіантом змісту соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану.* Кожна із виділених серед сформульованих на стратегічній сесії генеративних тем представляється такою, що має потенціал для розкриття змісту соціальної стійкості сім'ї в складних умовах.

Генеративні теми «дитина як особистість» і «ми в родині говоримо» містять у собі потенціал розкриття змісту соціальної стійкості сім'ї через поняття «батьківська компетентність».

Генеративна тема «не пощастило із школою», що зазначалась одними учасницями відносно української школи, іншими – школи приймаючої країни в умовах біженства, містить у собі потенціал розкриття змісту соціальної стійкості сім'ї шляхом дослідження і встановлення нових зв'язків із зовнішнім соціальним середовищем.

Генеративна тема «я не потягну дві школи (приймаючої країни та українську)» містить у собі прагматичний потенціал розкриття змісту соціальної стійкості сім'ї. Шлях до цього – активізація спілкування членів сім'ї, які раніше були виключені із взаємодії. Нереалізованість такого потенціалу стала помітною, коли в умовах біженства матері опинилася беззахисними перед викликами забезпечення освіти своїх дітей.

Генеративна тема «без коріння» містить у собі ціннісний потенціал розкриття змісту соціальної стійкості сім'ї. Шлях до цього – вивчення історії сім'ї та використання досвіду старших поколінь, а також історії громади, рідного краю, України. На доцільність цього вказує висловлення учасників про необхідність самоціннісного зв'язку, без запиту будь-якої допомоги.

Успіх програми освіти дорослих залежить від того, наскільки вдасться репрезентувати виявлені генеративні теми і окреслений ними пріоритетний варіант змісту соціальної стійкості сім'ї. Така репрезентація, за Фрейре, не повинна бути ні занадто явною, ні занадто невизначеною. Також репрезентація має відкривати певну цілісність досліджуваних

процесів чи явищ.

Наше припущення полягає в тому, щоб розробити репрезентацію (табл. 3) на основі питання «Хто є суб'єктом керування процесом навчання і розвитку дитини?». Можливі відповіді: батьки, школа, інформаційні технології. Кожна із відповідей має свої механізми реалізації та виклики.

Унаочнена в табл. 3 репрезентація містить в собі також і чинники вразливості сім'ї в умовах воєнного стану. Найбільш очевидний серед них – вплив травмуючих подій, які батьки можуть зазнавати в умовах воєнного стану. На наявність цього чинника вказують генеративні слова групи «базовий стан» табл. 2. Менш помічений чинник вразливості (який практично не знайшов відображення в стенограмі фокус-групового інтерв'ю, а значить і таблиці груп генеративних слів) – вплив травмуючих подій також і на дітей. Зазначене визначає необхідність спеціальної підтримки для батьків і дітей. І це є особливістю освітніх програм в умовах воєнного стану.

Таблиця 3

**Приклад репрезентації за генеративними темами  
 (чинники вразливості сім'ї в умовах воєнного стану)**

Чинники вразливості: вплив травматичних подій на дорослих і дітей	Керування процесом навчання і розвитку дитини				Чинники стійкості: композиція спільних переконань, організаційних процесів, спілкування та процедур вирішення проблем у сім'ї
	Суб'єкт	Які механізми?	Приклад дії механізму	Виклики	
	Батьки	Батьківська любов і технології усвідомленого батьківства	Теорія усвідомленого батьківства Ш. Тсабарі	В умовах біженства це може бути лише мати, якій потрібно також і заробляти гроші на життя	
	Школа	Організаційно - методичне забезпечення і професійний досвід викладачів	<i>Доби-раються актуальні приклади у громаді, де реалізується програма освіти дорослих</i>	Дистанційне навчання в українських навчальних закладах, а також надмірне навантаження на дітей-біженців, які навчаються в приймаючій країні	
	Інформаційні технології	Сучасні навчальні додатки, що забезпечують регулярний вплив і певний зворотний зв'язок	«Дитячий садок онлайн» від НУМО, за підтримки ЮНІСЕФ, МОН та MEGOGO	Кількість часу, який дитина проводить використовуючи гаджети	

Висновком із обговорення представленої в табл. 3 репрезентації

може стати твердження про доцільність і шлях розвитку соціальної стійкості сім'ї. Однак, це лише наше припущення. Дорослі, які навчаються, якщо сприймати їх як співдослідників для тих, хто навчає, співвідносячи надану репрезентацію зі своїми життєвими реаліями, можуть декодувати її зовсім по іншому. В цьому є виклик для андрагога, але в цьому й «право голосу» тих, хто навчається.

Пропонований пріоритетний варіант змісту освіти дорослих представлено як один із можливих варіантів поглиблення змісту соціальної стійкості сім'ї в умовах воєнного стану. І це підкреслює важливість озброєння андрагогів інструментарієм роботи із пріоритетами дорослих.

### **Висновки і перспективи подальших досліджень.**

1. Освітні потреби дорослих, взагалі, і щодо конкретних змістів розвитку соціальної стійкості сім'ї, зокрема, є недостатньо сформованими в умовах воєнного стану в Україні. З урахуванням цього, актуальним є розроблення інструментарію обґрунтування пріоритетів змісту та технологій сучасної освіти дорослих.

2. Соціальна стійкість сім'ї повинна стати пріоритетом освіти дорослих в умовах воєнного стану, однак, реалізація цього потребує партисипаторних дослідницьких процедур. Для андрагогів це означає готовність до варіювання у змісті навчання; для тих, хто навчається, – готовність до розвитку в дуже складних умовах життя.

3. Представлена в цьому дослідженні технологія визначення пріоритетних варіантів змісту освіти дорослих має в своїй основі методологію та ідеї «педагогіки пригноблених» Пауло Фрейре. Нами використана методика репрезентації «шарнірних тем» і виявлення на їх підставі «генеративних тем». Такий шлях надає можливість максимально наблизити змісти освіти дорослих до реалій життя людей.

4. Емпірична частина дослідження відображає дані фокус-групового інтерв'ю та стратегічної сесії за участі людей, вразливість яких суттєво зростає в умовах війни. Репрезентація, представлена за отриманими генеративними темами, може бути застосована в сучасній освіті дорослих як варіант пріоритету змісту соціальної стійкості сім'ї.

*Перспективою подальших досліджень* вбачаємо проблему визначення організації освіти дорослих – вразливих верств мирного населення України – за пріоритетом соціальної стійкості сім'ї.

### **Список використаних джерел**

- Гендерні аспекти соціальної стійкості територіальних громад : аналітичний звіт. (2022). Суми: СумДУ, 56.
- Технології освіти дорослих: навчально-методичний посібник. (2021). Миколаїв : Іліон, 2021, 396.
- Фрейре, П. (2003). Педагогіка пригноблених. К.: Юніверс, 168.
- Barta, K. (2020). STAGES and Parenting. *Integral Review*. 16, 120-127.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*. 14(1), 103-114. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x

- Bhana, A., & Bachoo, S. (2011). The Determinants of Family Resilience among Families in Low- and Middle-Income Contexts: A Systematic Literature Review. *South African Journal of Psychology*. 41(2), 131-139. doi: 10.1177/008124631104100202
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*. 14(1), 33-55. doi: 10.1177/1074840707312237
- Chapin, M. (2011). Family Resilience and the Fortunes of War. *Social Work in Health Care*. 50(7), 527–542. doi: 10.1080/00981389.2011.588130
- Chappell, A., & Welsh, E. (2020). Resilience, relationality, and older people: the importance of intergenerationality. *Sociolog Res Online*. 25, 644-660. doi: 10.1177/1360780420904742
- Falicov, C.J. (1995). Training to think culturally: A multidimensional comparative framework. *Family Process*. 34, 373-388.
- Elias, J.L. (1975). The Paulo Freire Literacy Method: A Critical Evaluation. *McGill Journal of Education*. 10(002), 207-217. URL: <https://mje.mcgill.ca/article/download/7044/4986/24261>
- Martin, A.S., Distelberg, B., Palmer, B.W., & Jeste, D.V. (2015). Development of a New Multidimensional Individual and Interpersonal Resilience Measure for Older Adults. *Aging Ment Health*. 19(1), 32-45. doi:10.1080/13607863.2014.909383
- McCormack, R. (2020). Freire's literacy: reading and writing our worlds. *Fine Print*. 43, 3-8. URL: <https://www.researchgate.net/>
- Southwell, K.H., & MacDermid Wadsworth, S.M. (2016). The Many Faces of Military Families: Unique Features of the Lives of Female Service Members. *Military Medicine*. 181, 70-79.
- Tsabary, S. (2014). The conscious parent: transforming ourselves, empowering our children. Vancouver. 334.
- Walsh, F. (1996). The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process*. 35(3), 261-281. URL: [https://www.researchgate.net/publication/227959319\\_The\\_Concept\\_of\\_Family\\_Resilience\\_Crisis\\_and\\_Challenge](https://www.researchgate.net/publication/227959319_The_Concept_of_Family_Resilience_Crisis_and_Challenge)
- Walsh, F. (2016). Applying a Family Resilience Framework in Training, Practice, and Research: Mastering the Art of the Possible. *Family Process*, 55, 616-632. DOI: 10.1111/famp.12260
- Wellbeing: Policy and analysis. Report (2013). Gov.UK, London, July. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/wellbeing-policy-and-analysis>
- Wolins, S.J., & Wolin, S. (1993). The resilient self. New York: Random House, 234.

### References (translated and transliterated)

- Barta, K. (2020). STAGES and Parenting. *Integral Review*. 16, 120-127 [in English].
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*. 14(1), 103-114. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x [in English].

- Bhana, A., & Bachoo, S. (2011). The Determinants of Family Resilience among Families in Low- and Middle-Income Contexts: A Systematic Literature Review. *South African Journal of Psychology*. 41(2), 131-139. doi: 10.1177/008124631104100202 [in English].
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*. 14(1), 33-55. doi: 10.1177/1074840707312237 [in English].
- Chapin, M. (2011). Family Resilience and the Fortunes of War. *Social Work in Health Care*. 50(7), 527-542. doi: 10.1080/00981389.2011.588130 [in English].
- Chappell, A., & Welsh, E. (2020). Resilience, relationality, and older people: the importance of intergenerationality. *Sociolog Res Online*. 25, 644-660. doi: 10.1177/1360780420904742 [in English].
- Elias, J.L. (1975). The Paulo Freire Literacy Method: A Critical Evaluation. *McGill Journal of Education*. 10(002), 207-217. <https://mje.mcgill.ca/article/download/7044/4986/24261> [in English].
- Falicov, C.J. (1995). Training to think culturally: A multidimensional comparative framework. *Family Process*. 34, 373-388 [in English].
- Freire, P. (2003). *Pedahohika pryhnohlenykh* [Pedagogy of the oppressed]. K.: Yunivers, 168. [in Ukrainian].
- Henderni aspekty sotsialnoi stiikosti terytorialnykh hromad [Gender aspects of social resilience of territorial communities]: analytical report (2022). SumDU, 56. [in Ukrainian].
- Martin, A.S., Distelberg, B., Palmer, B.W., & Jeste, D.V. (2015). Development of a New Multidimensional Individual and Interpersonal Resilience Measure for Older Adults. *Aging Ment Health*. 19(1), 32-45. doi:10.1080/13607863.2014.909383 [in English].
- McCormack, R. (2020). Freire's literacy: reading and writing our worlds. *Fine Print*. 43, 3-8. URL: <https://www.researchgate.net/> [in English].
- Southwell, K.H., & MacDermid Wadsworth, S.M. (2016). The Many Faces of Military Families: Unique Features of the Lives of Female Service Members. *Military Medicine*. 181, 70-79 [in English].
- Tekhnolohii osvity doroslykh [Technologies of adult education]: educational and methodological manual (2021). Mykolaiv : Ilion, 396. [in Ukrainian].
- Tsabary, S. (2014). *The conscious parent: transforming ourselves, empowering our children*. Vancouver. 334. [in English].
- Walsh, F. (1996). The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process*. 35(3), 261-281. [https://www.researchgate.net/publication/227959319\\_The\\_Concept\\_of\\_Family\\_Resilience\\_Crisis\\_and\\_Challenge](https://www.researchgate.net/publication/227959319_The_Concept_of_Family_Resilience_Crisis_and_Challenge) [in English].
- Walsh, F. (2016). Applying a Family Resilience Framework in Training, Practice, and Research: Mastering the Art of the Possible. *Family Process*, 55, 616-632. DOI: 10.1111/famp.12260 [in English].
- Wellbeing: Policy and analysis. Report (2013). Gov.UK, London, July. <https://www.gov.uk/government/publications/wellbeing-policy-and-analysis> [in English].
- Wolin, S.J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Random House, 234. [in English].

УДК [37.013.83:005.336.2]:374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.118-130](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.118-130)

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

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

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>

E-mail: [alla-samko@ukr.net](mailto:alla-samko@ukr.net)

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

**Анотація.** В оглядовій статті зроблено спробу окреслити тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Уточнено зміст поняття «тенденції». З'ясовано, що формулювання поняття «тенденції» мають багатовекторний характер і значною мірою залежать від їх розуміння та ключових аспектів. На основі аналізу наукових джерел автором охарактеризовано наступні тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: мотивація професійного вдосконалення (сукупність внутрішніх спонукань, які зумовлюють, спрямовують та регулюють процес професійного зростання); впровадження інноваційних форм, методів і педагогічних технологій в освітній процес (інтерактивні, тренінгові та інформаційні методи й технології, спрямовані на самостійне засвоєння слухачами знань і набуття вмінь у процесі їхньої активної розумової та практичної діяльності); диференційованість та гнучкість професійної діяльності сучасного фахівця-андрагога (сукупність різних інформаційних, освітніх, організаційно-управлінських, експертних, соціально-проектних, дослідницьких та інших ролей і функцій); сформованість професійної мобільності (невід'ємний складник професійної готовності); безперервність освіти (розвиток андрагогічної компетентності є складовою частиною професійного розвитку педагога, який реалізується через безперервну освіту); використання інноваційних можливостей цифрових технологій (дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань); індивідуалізація освіти дорослих (комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання й розвитку); інтенсифікація процесу засвоєння знань (оптимальна організація навчання, що дозволяє досягати максимальних результатів у скорочені

терміни). Сформульовано висновок про те, що розглянуті тенденції характеризують сучасні зміни, властиві сфері освіти дорослих в умовах сучасних інтеграційних процесів, визначають шляхи функціонування сфери освіти дорослих і орієнтують освітній процес на модернізацію у контексті інтеграції.

**Ключові слова:** тенденції; освіта дорослих; розвиток андрагогічної компетентності; педагогічний персонал.

**Samko Alla**

## **DEVELOPMENT TENDENCIES OF ANDRAGOGIC COMPETENCE OF TEACHING STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION**

**Abstract.** *The review article attempts to outline the trends in the development of andragogic competence of teaching staff in the field of adult education. The meaning of the concept of «trends» has been clarified. It was found that the formulation of the concept of «tendencies» has a multi-vector nature and largely depends on their understanding and key aspects. Based on the analysis of scientific sources, the author characterized the following trends in the development of andragogical competence of teaching staff in the field of adult education: motivation for professional improvement (a set of internal motivations that condition, direct and regulate the process of professional growth); introduction of innovative forms, methods and pedagogical technologies in the educational process (interactive, training and information methods and technologies aimed at the students' independent assimilation of knowledge and acquisition of skills in the process of their active mental and practical activity); the differentiation and flexibility of the professional activity of a modern andragogue specialist (a set of various informational, educational, organizational-management, expert, social-project, research and other roles and functions); formation of professional mobility (an integral component of professional readiness); continuity of education (the development of andragogic competence is an integral part of the professional development of a teacher, which is realized through continuous education); use of innovative possibilities of digital technologies (enable to intensify the educational process, increase the speed and quality of perception, understanding and assimilation of knowledge); individualization of adult education (a complex of organizational, didactic and methodical measures aimed at creating optimal conditions for learning and development); intensification of the process of knowledge acquisition (optimal organization of training, which allows to achieve maximum results in a short period of time). The conclusion is formulated that the considered trends characterize modern changes inherent in the field of adult education in the conditions of modern integration processes, determine the ways of functioning of the field of adult education and orient the educational process to modernization in the context of integration.*

**Key words:** trends; adult education; development of andragogic competence; teaching staff.

**Постановка проблеми, її актуальність.** Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих набувають вагомого значення у процесі утвердження принципів неперервності навчання, проектування стратегії індивідуального професійного й особистісного розвитку впродовж життя. На сьогодні освіта дорослих є нагальною потребою сучасності, що покликана не тільки гарантувати професійну зайнятість дорослого населення, а й забезпечити всебічний розвиток та самовдосконалення особистості.

Стрімкі процеси, що відбуваються у суспільстві, вимагають від фахівців різних галузей постійного удосконалення знань, розвитку умінь та оволодіння новими компетентностями. Однією з найважливіших умов забезпечення освітнього процесу в закладах формальної і неформальної освіти дорослих є сформованість андрагогічної компетентності педагогічного персоналу.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** *Проблеми й тенденції функціонування та розвитку освіти* розглядали дослідники, зокрема: Л. Антонюк, І. Вакарчук, Л. Ващенко, І. Гавриш, Т. Десятов, А. Іщенко, В. Євдокимов, О. Коваленко, В. Кремень, О. Локшина, В. Луговий, Т. Лукіна, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Огієнко, В. Олійник, П. Полянський, Л. Шинкаренко, Т. Яровенко та ін. *Тенденції розвитку освіти дорослих* знайшли відображення у працях Л. Лук'янової; тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти розглядали О. Войтовська, Л. Пуховська. *Тенденції безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти* є предметом дослідження О. Бульвінської. *Проблема розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу* у сфері освіти дорослих досліджується науковцями відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України: (Л. Лук'янова, О. Аніщенко, О. Баніт, Т. Калюжна, Т. Котирло, В. Піддячий, І. Радомський, А. Самко). Водночас аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих залишаються недостатньо дослідженими й потребують посиленої уваги науковців.

**Мета статті** – висвітлити тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, зупинимося на сутнісних характеристиках терміну «тенденція» докладніше. Одностайності у розумінні поняття «тенденції» немає. В *Академічному тлумачному словнику* (URL): «тенденція (від латин. *tendo* – направляю, прагну) – напрям розвитку, прагнення, намір, провідна думка, ідея, теза, виявлена можливість, яка за певних умов перетворюється у дійсність»; *Collins English dictionary* (URL) пропонує розглядати тенденцію як схильність до конкретної характеристики, або загальний курс; електронний словник *Macmillan* (URL) дає такий переклад: велика ймовірність того, що щось станеться; *Вікіпедія* (URL): «можливість тих чи інших подій розвиватися в цьому напрямі». Я. Петраков (2011, с. 393) зазначає: «Під

тенденціями слід розуміти такі зміни у стані об'єкта дослідження, які пояснюють його сутність, характер протягом певного проміжку часу і залежать від внутрішньої структури об'єкта та зовнішніх умов, що склалися».

Вивчення та узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел підтвердив, що у загальнонауковому дискурсі найчастіше тенденції розуміють і співвідносять із напрямками (векторністю, спрямованістю) чи закономірностями розвитку та пов'язують із певними змінами об'єкта, а також як характерні ознаки предмета, явища, процесу, взаємодії у системах.

У контексті нашого дослідження особливої уваги набувають глобальні європейські та світові тенденції розвитку освіти дорослих, що безпосередньо визначають соціальне замовлення на підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Науковці (Аніщенко, Баніт, & Калюжна, 2021) зазначають, що проблему розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих вартує розглядати у контексті професіоналізації як освіти дорослих у цілому, так і професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників як актуальності професіоналізації освіти дорослого населення. Погоджуємося з їхньою тезою про те, що андрагогічну компетентність педагогічного персоналу доцільно тлумачити як важливу складову його професійної компетентності.

Аналіз наукових джерел щодо напрямів і пріоритетів, які мають місце у сучасній освіті дорослих, дозволив виокремити ряд тенденцій, пов'язаних з особливостями розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу в сфері освіти дорослих. Отже, розглянемо їх більш детально.

Передусім, акцентуємо увагу на *мотивації професійного вдосконалення*, яка виступає дією конкретних мотивів особистості, що сприяють вибору професії, виконанню фахових завдань та інших складових професійної діяльності. Констатуємо, що мотивація професійного вдосконалення, це те, заради чого людина діє, розвиває свої професійні здібності, до чого вона прагне та на що налаштована. На думку Н. Іванової (2016), мотивація професійного вдосконалення фахівця виступає безпосереднім процесом формування різноманітних мотивів, що напряму залежать від інтелектуальних та індивідуально-характерологічних особливостей особистості, а також тих, які мають вплив на поведінку індивіда та ефективність виконання ним професійних завдань.

Дослідники вказують на значущість ролі мотивації у професіоналізації особистості та адаптації фахівця до професії. У науковому дискурсі поняття «професіоналізація» асоціюється з професійним розвитком, усвідомленим і мотивованим процесом оволодіння професією, становленням професіонала шляхом неперервної самоосвіти. Мотиваційна сфера професійної діяльності андрагогів включає різні види спонукань, що формуються в процесі професійного навчання та

на різних етапах професіоналізації: професійні наміри та схильності; професійні домагання й очікування; ціннісні орієнтації та мотиви професійної діяльності; професійні установки, інтереси; готовність до професійної діяльності; задоволеність працею тощо.

Т. Приходько (2012) визначає такі основні напрямки професійного вдосконалення педагогічного персоналу: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмій; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо.

Отже, розвиток мотивації професійного вдосконалення педагогічного персоналу є необхідною умовою формування андрагогічної компетентності.

Важливою тенденцією є *впровадження інноваційних форм, методів і педагогічних технологій в освітній процес*. Необхідною умовою ефективного навчання дорослих є активне навчання, в якому переважають інтерактивні, тренінгові та інформаційні методи й технології, спрямовані на самостійне засвоєння слухачами знань і набуття вмій у процесі їхньої активної розумової та практичної діяльності.

Крім традиційних підходів у навчанні, андрагог застосовує інноваційні форми та методи, які дають можливість та ресурси дорослим учням постійно вдосконалювати свою професійну компетентність, набувати актуальних практико-орієнтованих знань. Зокрема, поєднання формального (дистанційне навчання, тренінги, семінари) та інформального (коучинг, виконання завдань, ротація, крос-культурна взаємодія, участь у роботі тимчасових проектних команд, посттренінгова взаємодія з учасниками) навчання; змішане навчання (поєднання дистанційного навчання та тренінгів).

Поширення хмарних сервісів для роботи з даними (Office 365, Google Drive), використання соціальних мереж та інших сервісів Веб 2.0 (Twitter, Youtube, Wiki, блоги, сайти тощо) надало значного поштовху розвитку іншим формам активного навчання, а саме: участь у професійних спільнотах, навчання за відкритими дистанційними курсами, участь у вебінарах, он-лайн майстер-класах, пошук та ознайомлення з навчальними матеріалами з професійних тем.

Таким чином, активне запровадження інноваційних форм, методів і технологій вимагає від андрагога не тільки оновлення знань, умій і навичок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, а й оволодіння новими вміннями щодо самоорганізації, визначення пріоритетів

професійного розвитку та побудови власної освітньої траєкторії.

Суттєвою є тенденція до *диференційованості та гнучкості професійної діяльності андрагога*. Специфіка андрагогічної діяльності дослідниками визначена як посередницька діяльність, тобто включення іншої людини як помічника, який володіє знаннями та вміннями робити те, чим не володіє людина, яка потребує цього, або певне співтовариство людей. Особливість позиції андрагога як соціального посередника у ситуації навчання, полягає насамперед у тому, що його діяльність спрямована на забезпечення доступності та значущості інформації, яку він передає малим групам людей або окремим індивідам.

Науковці виокремлюють три сфери андрагогічної діяльності, що взаємоперетинаються, і відповідні їм рольові позиції андрагога. У предметно-змістовній сфері рольова позиція андрагога – навчальна, носій професійних знань, спеціаліст у певній професійній галузі. Наступна сфера діяльності андрагога – самоорганізаційна, пов'язана з виконанням рольових позицій лектора, викладача, інструктора, виконання яких вимагає володіння професійно значущою здатністю підготувати та організувати свою діяльність у навчальній аудиторії. У свою чергу, третя – організаторська сфера діяльності андрагога відбиває його зусилля щодо організації діяльності учнів. Це забезпечується особливими ролями: тьютор, фасилітатор, модератор. Найважливішим показником справжнього професіоналізму андрагога є його здатність інтегрувати всі три сфери діяльності до інтегральної рольової позиції.

Потрібно виокремити провідні якості педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, які свідчать про їх андрагогічну компетентність:

- професійний підхід до організації освітнього процесу, орієнтованого на дорослих людей, їх життєвий досвід (побутовий, професійний та соціальний);
- використання системи певних знань (психолого-педагогічних, економічних, правових, філософських, андрагогічних, соціологічних тощо) і прагнення до їх вдосконалення;
- володіння технологіями навчання дорослих – методикою психолого-андрагогічної діагностики учнів, процедурами оцінювання процесу навчання, здатністю коригувати процес навчання та самоосвіти;
- визначення своєї позиції у викладацькій діяльності: комунікатора, фасилітатора, тьютора;
- володіння формами андрагогічної взаємодії: наставництво, співробітництво, партнерське ставлення до процесу.

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

самоосвіти та самовдосконалення.

Також зупинимось на тенденції до *розвитку професійної мобільності*, яка є невід'ємним складником професійної готовності фахівця, що визначає механізм адаптації особистості, що забезпечує узгодженість окремих ланок професійного розвитку, уміння пристосовуватися до нових умов праці.

Варто зазначити, що в структурі професійної мобільності науковці (Латуша, URL) визначають такі складові: *активність*, яка розуміється як готовність до діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності, як основа професійно-педагогічної діяльності; *адаптивність*, як здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності, готовність змінити своє життя та діяльність, основа професійно-педагогічної гнучкості; *відкритість* – схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів; *комунікативність* – здатність і готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності; *креативність* – творче ставлення до середовища та власної діяльності, готовність до їх перетворення, фундамент професійно-педагогічного новаторства; *компетентність* – здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти.

Для того, щоб бути успішним та затребуваним, сучасний фахівець, і особливо андрагог, повинен мати визначені особистісні якості: бути рухливим, динамічним, готовим до будь-яких змін, уміти швидко адаптуватися до інноваційних змін освітнього середовища, виявляти гнучкість, мобільність та дивергентність мислення. Професійно мобільний фахівець самостійно вибудовує освітню траєкторію професійного розвитку; володіє інформаційними технологіями; швидко адаптується до мінливих умов середовища; володіє базовими знаннями; мотивований на самоосвіту; професійно придатний; вміє працювати в колективі.

Професійна мобільність андрагога проявляється в його професійній діяльності та забезпечує самовизначення й самореалізацію на основі сформованості загальнокультурних і професійних компетентностей: загальних і спеціальних, в залежності від соціального запиту та конкретних освітніх потреб дорослих учнів. Андрагогічна компетентність дає змогу педагогу успішно реалізовувати різноманітні види професійної діяльності (викладацька, організаторська, науково-дослідницька, управлінська, рефлексивна), застосовувати набуті знання, практичні уміння та навички.

Отже, професійна мобільність андрагога (як інтегративна якість особистості) передбачає здатність гнучко адаптуватися до зміни форм, змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, готовність до системної самоосвіти, що може вироблятися в ході безперервної професійно-педагогічної підготовки.

Поширеною є тенденція до *безперервності освіти*. У більшості сучасних досліджень принцип безперервності розглядається як стратегічний орієнтир суспільного прогресу. Безперервність освіти є не

тільки провідним фактором соціально-економічного розвитку суспільства, а й важливою умовою розвитку особистості, її творчого потенціалу. Адже, враховуючи спрямованість безперервної освіти на здобуття нових знань та освоєння сучасних технологій, найбільшою сферою її застосування виступає саме постійне навчання дорослих з метою адаптації до швидко змінюваних умов життя, покращення його якості, самореалізації та саморозвитку особистості.

Безперервне навчання охоплює «все цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності», і тому нині безперервну освіту розуміють «не тільки як «навчання протягом життя» (lifelong learning), а й як «навчання шириною в життя» (lifewide learning)» (Карпенко, 2010).

Потрібно зазначити, що розвиток андрагогічної компетентності є складовою частиною професійного розвитку педагога, який реалізується через безперервну освіту. Це сприяє готовності до роботи з дорослими на засадах спеціальних знань, умінь, навичок, цінностей та інших якостей.

Прискорення процесу «встарівання» знань через пришвидшення оновлення технологій і техніки під впливом науково-технічного прогресу вимагає необхідність впровадження системи «безперервної освіти впродовж життя». Крім того, така тенденція обумовлює «інфляцію» професійних, а отже й освітніх стандартів, відмову від вузької професійної спеціалізації освіти, зміни співвідношення загальноосвітніх та вузькоспеціалізованих предметів, розширення набору інноваційних методів навчання та програм практичної підготовки фахівців.

Однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу є *використання інноваційних можливостей цифрових технологій в освіті дорослих*. Вони дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань. За допомогою медіа- та інтерактивних засобів педагогічним, науково-педагогічним працівникам освіти легше використовувати підхід до викладання на основі впровадження інноваційних підходів, включаючи використання «кейсів», дослідницько-пошукової роботи, методу проектів, розвивальних навчальних ігор тощо. Як результат – дорослі набагато краще засвоюють інформацію, перебуваючи в емоційно-комфортному середовищі, не втрачають бажання навчатись, створювати нові знання та інновації (Розвиток цифрової компетентності..., 2019, с. 8).

Крім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій, тестів тощо), педагог повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як адаптивне навчання, синхронне й асинхронне навчання, змішане навчання, самостійно спрямоване навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління

навчальним процесом, персоналізація, цифровий сторітеллінг тощо. Тому для андрагога нагальною потребою є формування його цифрової компетентності.

Зауважимо, що головними мають стати не технічні навички роботи з програмними продуктами та ресурсами, а вміння критично та якісно повному використовувати цифрові технології в освітньому процесі. А саме: вміння застосовувати інноваційні методи викладання та різні форми інтегрованого навчання, набуття навичок створення цифрового освітнього середовища, здатність оцінити власні практики у контексті освітніх новацій, здійснення моніторингу розвитку здобувачів освіти з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інноваційних освітніх сервісів та ресурсів глобальної мережі (Розвиток цифрової компетентності..., 2019, с. 13).

Як бачимо, використання широкого спектру інноваційних можливостей цифрових технологій (які постійно оновлюються та розширюються), надає андрагогам нові засоби, інструменти та можливості, які дозволяють зробити освітній процес мобільним, індивідуальним та диференційованим. Особлива увага має приділятися якості освітнього контенту, для формування, створення та надання якого можна використовувати: веб-сайти (корпоративні та особисті), цифрові бібліотеки, системи управління навчанням (LMS), хмарні сервіси, пошукові системи, соціальні мережі, мобільні додатки, аудіо, відео тощо.

Наступною тенденцією вважаємо *індивідуалізацію освіти дорослих*, яка полягає в пристосуванні навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей дорослих з одного боку й створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей і можливостей, з другого (Алексєєва, 2022). Індивідуалізація навчання є своєрідним комплексом організаційних, дидактичних і методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання й розвитку всіх і кожного окремо у відповідності з актуальними динамічними можливостями.

На думку С. Алексєєвої (2022), дидактичними умовами індивідуалізації навчання є: створення індивідуального освітнього простору на засадах компетентнісного підходу та персоналізації; цілеспрямована мотивація та посилення пізнавального інтересу за рахунок моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу; забезпечення гнучкості освітнього процесу за допомогою варіативності, зміни змісту і методів навчання, форм організації навчальних занять, поєднання різних методик навчання дорослих різного рівня підготовки; розробки та реалізації індивідуальних траєкторій навчання; педагогічного супроводу особистості у процесі самоактуалізації; організації гнучкого управління навчальним процесом на основі здійснення педагогічної корекції та безперервного зворотного зв'язку.

Крім того, індивідуалізація навчання передбачає реалізацію

індивідуальної освітньої траєкторії, де особистість має стати ініціатором свого освітнього просування. Така індивідуальна освітня траєкторія окреслює: поле діяльності в освітньому просторі; напрямок руху (шлях до здобуття професій); саморозвиток; індивідуальне просування (об'єднання за інтересами, проектні групи тощо) та стимули до просування та самоствердження в різних сферах творчої, науково-дослідної та громадської діяльності.

Важливого значення набуває тенденція щодо *інтенсифікації процесу засвоєння знань*, яка передбачає оптимальну організацію навчання, що дозволяє досягати максимальних результатів у скорочені терміни. В якості основного критерію ефективності навчання використовується універсальний показник, як економія часу. Іntenсифікація навчання здійснюється на основі використання ідей інтеграції, що впливають на всі сторони досліджуваного процесу.

О. Мудра (2010) встановила, що при інтенсивному навчанні дорослих необхідно враховувати освітній досвід слухача; психологічні і вікові особливості розвитку функцій мислення, мовлення, уваги та пам'яті; емоційні фактори, що суттєво впливають на успіх у навчальній діяльності; соціальне становище слухачів; прийоми навчання та види прогнозованої діяльності; раціональне використання рівня базової підготовки; посилювати когнітивний аспект у процесі навчання, спираючись на наявний життєвий та освітній досвід дорослих; рівень мотивації; групові форми соціально-детермінованої взаємодії дорослих. Одним зі способів спонукати дорослу людину до навчання є посилення мотивації та зменшення перешкод, оскільки мотивуючими факторами для неї є інтерес та забезпечення прогностичного характеру діяльності.

За О. Мудрою (2010), основними чинниками інтенсифікації навчання є такі: а) підвищення цілеспрямованості професійного педагогічного навчання; б) посилення мотивації; в) збільшення інформативної місткості змісту освіти; г) застосування активних методів і форм навчання; д) прискорення темпу навчальних дій; е) розвиток навичок навчальної праці; є) використання комп'ютерів та інших нових інформаційних технологій.

Таким чином, інновації в інтенсивній підготовці дорослих ґрунтуються на активізації можливостей та творчої активності дорослих, використанні різних технічних засобів.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що визначені нами тенденції, зокрема: мотивація професійного вдосконалення; впровадження інноваційних форм, методів і педагогічних технологій в освітній процес; диференційованість та гнучкість професійної діяльності андрагога; сформованість професійної мобільності; безперервність освіти; використання інноваційних можливостей цифрових технологій; індивідуалізація освіти дорослих; інтенсифікація процесу

засвоєння знань є системоутворювальними складовими андрагогічної діяльності.

Підсумовуючи, варто зазначити, що розглянуті нами тенденції характеризують сучасні зміни, властиві сфері освіти дорослих в умовах сучасних інтеграційних процесів, вони визначають шляхи функціонування сфери освіти дорослих і орієнтують освітній процес професійного розвитку педагогічного персоналу на модернізацію у контексті інтеграції.

Обсяг статті дає змогу зупинитися лише на деяких тенденціях розвитку андрагогічної компетентності педагогів у сфері освіти дорослих та в найбільш загальному вигляді їх окреслити. Поза розглядом залишилися важливі тенденції розвитку андрагогічної компетентності, які планується висвітлити в *подальших* наукових розвідках.

### **Список використаних джерел**

- Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/tendencija>
- Алексєєва, С. (2022). Дидактичні умови індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти. Scientific Collection «InterConf», (112): with the Proceedings of the 1 st International Scientific and Practical Conference «Scientific Progressive Methods and Tools» (June 16-18, 2022). Riga, Latvia: Avots, 77-83. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730957>
- Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., & Калюжна, Т.Г. (2021). Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2 (20), 63-72. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.63-72](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.63-72)
- Антощук, С.В. (2022). *Теоретико-методичні засади формування цифрового освітнього середовища професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732148/>
- Іванова, Н. (2016). Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 1, 21–24. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU\\_vsn\\_2016\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2016_1_7)
- Карпенко, М. (2010). Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-svitoviy-dosvid-i-ukrainska-praktika>
- Латуша, Н.В. Професійна мобільність як чинник професійної успішності молодого фахівця. URL: <http://int-konf.org/konf022015/1010-latusha-n-v-profesyna-moblnst-yakchinnik-profesynoyi-uspshnost-molodogo-fahvca.html>
- Мудра, О. М. (2010). Технології інтенсивного навчання дорослих у системі неперервної гуманітарної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький. 20.

- Петраков, Я.В. (2011). Закономірності, тенденції та особливості формування неподаткових бюджетних доходів. *Вісник Чернігівського національного технологічного університету*, 48, 392-404.
- Приходько, Т.П. (2012). Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі. *Ефективна економіка*, 3. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1011>
- Розвиток цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 «Освіта» в системі відкритої післядипломної освіти: збірник освітньо-професійних програм. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019, 250. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/718505/1/Збірник\\_ОПП\\_ВОСІКТ.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/718505/1/Збірник_ОПП_ВОСІКТ.pdf)
- Тенденція, тенденційність. *Вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F>
- Collins English Dictionary. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/tendency>
- Macmillan dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/tendency>

### References (translated and transliterated)

- Akademichnyy tлумachnyy slovnyk [Academic explanatory dictionary]. <http://sum.in.ua/s/tendencija> [in Ukrainian].
- Alyeksyeyeva, S. (2022). Dydaktychni umovy indyvidualizatsiyi navchannya v zakladakh zahal'noyi sered'noyi osvity [Didactic conditions of individualization of education in institutions of general secondary education]. Scientific Collection «InterConf», (112): with the Proceedings of the 1 st International Scientific and Practical Conference «Scientific Progressive Methods and Tools» (June 16-18, 2022). Riga, Latvia: Avots, 77-83. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730957> [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V., Banit, O.V., & Kalyuzhna, T.H. (2021). Andrahohichna kompetentnist' pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: sutnisnyy aspekt [Andragogical competence of teaching staff in the field of adult education: essential aspect]. *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektivy – Adult education: theory, experience, perspectives*, 2 (20), 63-72. [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.63-72](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.63-72) [in Ukrainian].
- Antoshchuk, S.V. (2022). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya tsyvrovoho osvitn'oho seredovyshcha profesynoho rozvytku fakhivtsiv v umovakh vidkrytoho universytetu pislyadyplomnoyi osvity [Theoretical and methodological principles of the formation of a digital educational environment for the professional development of specialists in the conditions of an open university of postgraduate education]. <https://lib.iitta.gov.ua/732148/> [in Ukrainian].
- Collins English Dictionary. <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/tendency> [in English].
- Ivanova, N. (2016). Motyvatsiya fakhivtsiya do profesynoyi diyal'nosti: ponyattya,

- zmist ta funktsiyi [Motivation of a specialist for professional activity: concept, content and functions]. *Visnyk Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Viys'kovo-spetsial'ni nauky – Military Special Sciences*, 1, 21–24. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU\\_vsn\\_2016\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2016_1_7) [in Ukrainian].
- Karpenko, M. (2010). Osvita prytyahom zhyttya: svitovyy dosvid i ukrayins'ka praktyka. Analitychna zapyska [Education throughout life: world experience and Ukrainian practice. Analytical note]. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhyttya-svitoviy-dosvid-i-ukrainska-praktika> [in Ukrainian].
- Latusha, N.V. Profesiyna mobil'nist' yak chynnyk profesiynoyi uspishnosti molodoho fakhivtsya [Professional mobility as a factor in the professional success of a young specialist]. <http://int-konf.org/konf022015/1010-latusha-n-v-profesyna-moblnst-yakchinnik-profesynoyi-uspshnost-molodogo-fahvcya.html> [in Ukrainian].
- Macmillan dictionary. <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/tendency> [in English].
- Mudra, O.M. (2010). Tekhnolohiyi intensyvnoho navchannya doroslykh u systemi neperervnoyi humanitarnoyi osvity [Technologies of intensive training of adults in the system of continuous humanitarian education]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmel'nyts'kyy. 20 [in Ukrainian].
- Petrakov, YA.V. (2011). Zakonomirnosti, tendentsiyi ta osoblyvosti formuvannya nepodatkovykh byudzhetnykh dokhodiv [Patterns, trends and peculiarities of formation of non-tax budget revenues]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho tekhnolohichnoho universytetu – Bulletin of the Chernihiv National University of Technology*, 48, 392-404 [in Ukrainian].
- Prykhod'ko, T.P. (2012). Motyvatsiya profesiynoho samovdoskonalennya vykladacha ekonomichnoho napryamu yak skladova yoho hotovnosti do pedahohichnoyi diyal'nosti u vyshchey shkoli [Motivation for professional self-improvement of an economics teacher as a component of his readiness for teaching activities in higher education]. *Efektivna ekonomika – Effective economy*, 3. <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1011> [in Ukrainian].
- Rozvytok tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnykh, naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ta kerivnykiv zakladiv osvity haluzi znan' 01 «Osvita» v systemi vidkrytoyi pisyadyplomnoyi osvity: zbirnyk osvitt'o-profesiynykh prohram [Development of digital competence of pedagogical, scientific and pedagogical workers and managers of educational institutions in the field of knowledge 01 «Education» in the system of open postgraduate education: a collection of educational and professional programs]. DVNZ «Un-t menedzh. osvity». Kyiv, 2019, 250. [https://lib.iitta.gov.ua/718505/1/Zbirnyk\\_OPP\\_VOSIKT.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/718505/1/Zbirnyk_OPP_VOSIKT.pdf) [in Ukrainian].
- Tendentsiya, tendentsiynist' [Tendency, tendency]. *Vikipediya – Wikipedia. Vil'na entsyklopediya – Free encyclopedia*. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F> [in Ukrainian].

УДК 159.91:37.091.12.011.3-051:378.4]355.01(477)"20"  
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.131-140](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.131-140)

**Цюняк Оксана Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Tsiuniak Oksana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Pedagogy of Primary Education of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4573-1865>  
E-mail: [oksana.tsiuniak@pnu.edu.ua](mailto:oksana.tsiuniak@pnu.edu.ua)

**Довбенко Світлана Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Dovbenko Svitlana** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary Education of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2316-0579>  
E-mail: [svitlana.dovbenko@pnu.edu.ua](mailto:svitlana.dovbenko@pnu.edu.ua)

## **ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ**

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему професійної саморегуляції викладачів закладів вищої освіти в умовах війни. Здійснено аналіз сучасних публікацій та наукових праць з досліджуваної проблеми. Акцентовано увагу на тому, що навчання в умовах війни стало викликом для усіх учасників освітнього процесу та справжнім випробуванням для закладів вищої освіти. Варто зазначити, що найбільш оптимальною та безпечною формою організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є дистанційна. Розкрито сутність поняття «саморегуляція». З'ясовано, що професійна саморегуляція викладача передбачає усвідомлення ним власних почуттів, мотивів, цінностей, свідоме оволодіння системою саморегуляції емоційного стану та поведінки у професійній діяльності. Автори зазначають, що уже восьмий місяць поспіль викладачі адаптуються до реалій війни. В умовах сьогодення зростає необхідність бути цілодобово на зв'язку; спілкуватися зі студентами, їхніми батьками у месенджерах, вібер-групах, хмарних сервісах; стежити за актуальними новинами та перевіряти їх достовірність. Окрім того, викладач часто знаходиться у стресовій ситуації: знайомство з новою студентською групою, наявність значної кількості навчальних дисциплін, складний навчальний матеріал, додаткові доручення адміністрації, гнучкий розклад занять, що залежить

від певних ситуацій (сповіщення про повітряну тривогу) тощо. Проведення занять у період воєнного стану стало не лише освітньою, але й психологічною потребою. Зроблено висновки, що викладачам закладів вищої освіти потрібно уміти адаптовуватися до нових умов організації освітнього процесу, зокрема, в умовах війни та дистанційного навчання; навчитися розуміти власні емоції, уміти керувати ними; зберігати спокій у стресових ситуаціях, адекватно реагувати на їх появу; дбати про комфортний особистий простір; організовувати раціональний режим дня, дбати про сон, повноцінне харчування, фізичну активність, ретельно дотримуватися правил особистої гігієни; щоденно перебувати на свіжому повітрі; допомагати колегам у вирішенні особистих чи побутових проблем; опановувати новітні технології викладання в умовах змішаного навчання; частіше згадувати приємні моменти з власного довоєнного життя.

**Ключові слова:** саморегуляція; професійна саморегуляція; викладач; емоційне вигорання; заклад вищої освіти.

**Tsiuniak Oksana,  
Dovbenko Svitlana**

## **PROFESSIONAL SELF-REGULATION OF THE LECTURER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF WAR**

**Abstract.** *The article analyzes the problem of professional self-regulation of a lecturer of higher education institutions in the conditions of war. An analysis of modern publications and scientific works on the investigated problem was carried out. Attention is focused on the fact that studying in war conditions has become a challenge for all participants in the educational process and a real test for higher education institutions. It is worth noting that the most optimal and safe form of organization of the educational process in the conditions of martial law is remote. Revealed of the concept of «self-regulation» is clarified. It was found that the teacher's professional self-regulation involves awareness of one's feelings, motives, values, conscious mastery of the system of self-regulation of emotional state and behavior in professional activities. The authors notes that for the eighth month in a row, lecturer are adapting to the realities of war. In today's conditions, the need to be in touch around the clock has increased; communicate with students, their parents in messengers, viber-groups, cloud services; monitor current news and check their authenticity. In addition, the lecturer is often in a stressful situation: getting to know a new student group, the presence of a significant number of academic disciplines, complex educational material, additional assignments from the administration, a flexible schedule of classes that depends on certain situations (airborne alert), etc. Conducting classes during martial law became not only an educational, but also a psychological need. It was concluded that lecturers of higher education institutions need to be able to adapt to the new conditions of the organization of the educational process, in particular in the conditions of war and distance*

*learning; to learn to understand one's own emotions, to be able to manage them; keep calm in stressful situations, respond adequately to their appearance; take care of a comfortable personal space; organize a rational routine of the day, take care of sleep, proper nutrition, physical activity, carefully follow the rules of personal hygiene; to be in the fresh air every day; to help colleagues in solving personal or household problems; master the latest teaching technologies in conditions of mixed learning; to remember pleasant moments from his own peaceful life.*

**Key words:** *self-regulation; professional self-regulation; lecturer; emotional burnout; higher education institution.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Навчання в умовах війни стало викликом для усіх учасників освітнього процесу та справжнім випробуванням для закладів вищої освіти, які дають змогу молоді отримувати не лише знання, а й психологічну підтримку, не втрачати відчуття приналежності до української спільноти. Педагоги з перших днів війни надають поради та рекомендації для підтримки психічного здоров'я здобувачів освіти і дорослих. Варто зазначити, що найбільш оптимальною та безпечною формою організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є дистанційна. Корисними у цій ситуації будуть напрацьовані під час пандемії COVID-19 моделі змішаного та дистанційного навчання у синхронному й асинхронному режимах.

Нині українці продовжують відстоювати у російсько-українській війні Свободу, Незалежність і право жити на своїй рідній землі. Відомо, що війна є потужним чинником стресу, а більшість українців унаслідок російської агресії відчувають тривожність, роздратованість, втому, пригніченість, страх, пов'язаний із загрозою втрати життя – свого та близьких, нездатність зосередитися на роботі чи навчанні. На думку психологів, освітянам загрожує емоційне виснаження, професійне вигорання, погіршення ментального здоров'я, депресія, з'являються проблеми з емоційною регуляцією тощо. Зокрема, робота викладача зі студентами в умовах надзвичайних ситуацій пов'язана з високим психологічним напруженням та значними емоційними витратами. Тому, в умовах воєнного часу та ескалації військових злочинів російської федерації актуальними запитами сьогодення є формування професійної саморегуляції викладачів закладів вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Результати наукових пошуків засвідчують, що емоційна саморегуляція педагога була предметом дослідження Л. Мітіної, О. Асмаковець, Р. Хмелюка, З. Курлянд, Н. Шевченко, О.Чебикіна.

Проблему формування навичок саморегуляції викладача як механізмів самопізнання в процесі педагогічної діяльності досліджували Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, О. Щербаков та ін.; важливого значення саморегуляції педагога в процесі спілкування надавали А. Добрич, Т. Яценко; вплив саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту визначили Е. Бондаревська, І. Синиця та ін.; значення саморегуляції

у формуванні позитивного ставлення педагогічного працівника до своєї діяльності, умінь до її самоаналізу та самовдосконалення під час освітнього процесу висвітлено у працях І. Волкова, А. Захаренко, В. Шаталова та ін. Проте, питання професійної саморегуляції викладачів закладів вищої освіти в умовах воєнного часу залишаються недостатньо вивченими.

**Мета статті** – розкрити сутність понять «саморегуляція», «професійна саморегуляція» та визначити ефективні методи професійної саморегуляції викладачів закладів вищої освіти в умовах війни.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміни, які стосуються освітнього простору українського суспільства, диктують нові вимоги не лише до підготовки студентської молоді, але й до професійної діяльності науково-педагогічних працівників. У контексті зазначеної проблеми сучасний викладач повинен не лише творчо вирішувати освітні завдання, але бути активним, здатним організувати власну професійну діяльність відповідно до умов дистанційного і змішаного навчання й прагнути досягати оптимального результату з найменшими емоційними затратами та збереженням фізичного і психічного здоров'я.

Британська соціальна психологиня Марія Ягода виокремилла шість ознак ідеального ментального здоров'я особистості (Gerhold, 2020):

1. Персональна автономія – самостійність та уміння приймати рішення, покладаючись тільки на власний досвід та бажання.
2. Правильне сприйняття дійсності.
3. Позитивне ставлення до себе – впевненість у власних силах, наявність фізичних та психологічних особливостей, самооцінка.
4. Стійкість до стресу – уміння спокійно оцінювати обставини, які є некомфортними.
5. Адаптація до довкілля – швидке пристосування до нових ситуацій.
6. Самоактуалізація – аналіз власних досягнень, прагнення зростати та розвиватися у професійній та особистісній сферах.

Вважаємо, що основними навичками викладача ЗВО є *ефективна комунікація*, що передбачає уміння взаємодіяти в команді, вести переговори, досягати компромісів; *емпатійність*, яка полягає в умінні розуміти інших та мати взаємозв'язок з ними; *конфлікт-менеджмент*, що надає можливість комунікувати, ефективно і грамотно розв'язувати суперечки, які виникають між учасниками освітнього процесу.

Як відомо, професія викладача є приналежною до професій *стресогенного типу* (інтелектуальне напруження, необхідність постійного самонавчання, відповідальність за організацію освітнього процесу, зокрема в умовах війни, невідповідність результату професійної діяльності матеріальному забезпеченню, інтенсивна інформатизація, диференціація і інтеграція наук тощо), вимагає великих затрат енергії та значних ресурсів емоційної *саморегуляції*, яка є психічним явищем, що охоплює усі сфери життєдіяльності людини. Важливу роль у професійній діяльності викладача відіграє його *емоційне самопочуття*, адже позитивні емоції надихають на

активну діяльність, а негативні – дезорганізують поведінку, викликають тривожність, страх.

Семантичний аналіз поняття «саморегуляція» дає змогу виділити у його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі). Саморегуляція є складним та багатозначним психічним явищем. В Українській енциклопедії поняття «саморегуляція» тлумачиться як здатність біологічної системи по відновленню стабільного рівня тих чи інших функцій після їхньої зміни (Гриньова, 2008, с. 6). Варто згадати вислів М.М. Амосова про те, що ...людина – це найскладніша саморегулююча, самонавчаюча і самоконтролююча система (Там само). У психології «саморегуляцію» характеризують як процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості та пов'язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій; як здатність керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки.

У психології виділяють два типи саморегуляції:

1) *фізична* (соматична, фізіологічна, гомеостатична) здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму;

2) *психічна* (вольова, усвідомлена, особистісна) – на рівні вищих психічних процесів, важлива роль належить процесам самопізнання, самоусвідомлення, активності.

Дослідження В. Чайки переконують, що психічна саморегуляція має такі види: моральна – управління людини своєю поведінкою відповідно до власних моральних норм і принципів; інтелектуальна – свідоме планування, корегування та контроль мисленнєвої діяльності (для будь-якого прояву інтелекту необхідний досвід, попереднє накопичення знань та вмінь, що є базою для подальшого руху вперед); емоційна – уміння справлятися зі своїми емоціями соціально придатними способами (Чайка, 2006, с. 61). Н. Пов'якель стверджує, що саморегуляція є властивістю особистості усвідомлювати свої цілі й визначати шляхи їх досягнення (Пов'якель, 2004, с. 31). На нашу думку, низький рівень саморегуляції може стати причиною невдач викладача у професійній діяльності, а іноді і асоціативної поведінки, підвищить конфліктність у спілкуванні, знизить рівень творчої активності.

На думку М.Й. Боришевського, саморегуляція є цілеспрямованим й усвідомленим плануванням, побудовою та перетворенням суб'єктом своїх дій та вчинків, загальної стратегії життєдіяльності відповідно до мотивів, актуальних потреб, особистісно значущих цілей, спрямованості (Боришевський, & Галян, 2001, с. 60). Учений стверджував, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: *самооцінка*, що є результатом розумових операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання); соціально-психологічне очікування, яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки; *образ «Я»* – як результат самопізнання; як

головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції; *самонаказ* – це коротке, уривчасте розпорядження, зроблене самому собі, що допомагає стримувати емоції, поводитися гідно, дотримуватися вимог етики; самонавіювання допомагає поводитися згідно правил культурного поведіння, володіти собою у важких ситуаціях; самокоректування дає можливість швидко заспокоюватися у складних ситуаціях; саморегуляція передбачає формуванню уміння контролювати емоційні стани. Важливу роль відіграє рефлексія; самопідбадьорювання, самопереконавання (Там само).

*Професійна саморегуляція викладача* передбачає свідоме оволодіння системою саморегуляції емоційного стану та поведінки у професійній діяльності, забезпечує формування теоретичної свідомості і мислення на основі досвіду. Уже восьмий місяць поспіль викладачі адаптуються до реалій війни. В умовах сьогодення зростає необхідність бути цілодобово на зв'язку; спілкуватися зі студентами, їхніми батьками у месенджерах, viber-групах, хмарних сервісах; стежити за актуальними новинами та перевіряти їх достовірність. Окрім того, викладач часто знаходиться у стресовій ситуації: знайомство з новою студентською групою; наявність значної кількості навчальних дисциплін, робочі програми яких потрібно розробити у певні терміни; складний навчальний матеріал, додаткові доручення адміністрації, гнучкий розклад занять, що залежить від певних ситуацій (сповіщення про повітряну тривогу) тощо. Одним із найбільших викликів для викладачів стало те, що студенти менш активно беруть участь в освітньому процесі. І якщо раніше мовчання в аудиторії означало лише те, що студенти не підготувались, або, навпаки, думають над завданням викладача, то тепер це може означати й повну відсутність студента на парі (хоча він/вона перебувають на онлайн-конференції). До того ж, якщо студенти все ж таки вмикають камеру, їхній зовнішній вигляд та середовище навколо не сприяють створенню навчальної обстановки. Таким чином, викладачі втрачають мотивацію для цікавого проведення семінарів та лекцій, що в поєднанні з технічними складнощами, які часом виникають, робить навчальний процес проблематичним. Необхідність саморегуляції у викладачів виникає тоді, коли вони стикаються з новою проблемою, яка не має однозначного розв'язання і складно вибрати оптимальний варіант; перебувають у ситуації підвищеного емоційного і фізичного напруження, що спонукає їх до імпульсивних дій тощо. Проведення занять в період воєнного стану стало не лише освітньою, але й психологічною потребою. Адже, усі учасники освітнього процесу переживають стрес, наслідками якого на психічному рівні можуть бути порушення концентрації уваги, пам'яті, логіки і швидкості мислення, критичного сприйняття ситуації. Усі ці фактори сприяють емоційному вигоранню.

ВООЗ описує такі симптоми емоційного вигорання: відчуття виснаження, що призводить до порушення сну, зниження імунітету та проблем із концентрацією уваги; інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою, що супроводжується почуттям негативу та цинізму відносно

робочих ситуацій, відірваністю від колективу, відсутністю мотивації та негативним сприйняттям реальності; зниження професійної ефективності, що проявляється в неспроможності впоратися з робочими обов'язками, внаслідок чого з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності (*Ефективні поради від емоційного вигорання під час війни*).

У часи війни психологічне здоров'я піддається ще більшому негативному впливу. Окрім цього, існує реальна загроза життю, тому загалом безпека людини стає основним аспектом, а якість освіти – другорядним. Коли навчання повернеться до звичного очного режиму, потрібно надавати психологічну допомогу всім учасникам освітнього процесу з врахуванням їхнього психологічного та фізичного стану. Викладач, у якого виникають проблеми із ментальним здоров'ям, не може сприяти розвитку інтелектуальних, креативних, перцептивних здібностей і навичок у здобувачів вищої освіти, забезпечити комфортну морально-психологічну та творчу атмосферу у студентському колективі. Тому, йому потрібно дбати про власне здоров'я, а своєчасна саморегуляція запобігатиме перенапруженню, нормалізує емоційний стан. Відповідно, щоб покращити якість як свого життя, так і оточення, у першу чергу, слід прагнути до внутрішньої стабільності; по-друге, усвідомити, що стани емоційного виснаження не завжди виступають результатом зовнішніх обставин, а можуть бути продуктом власного мислення.

Професія викладача пов'язана із задоволенням інтелектуальних потреб. Однак, варто і приділяти увагу навчанню студентів розуміти, виражати та керувати власними емоціями. Особливо в умовах інформаційної війни важливо розвивати критичне мислення у здобувачів вищої освіти, уміння перевіряти інформацію, розрізняти переконливі аргументи та прояви маніпуляції. В умовах війни надзвичайно важливим залишається уміння співпрацювати з іншими, підтримувати один одного, вести конструктивний діалог. Як показує досвід, працюючи, науково-педагогічні працівники схильні ігнорувати накопичену напругу та втому. Однак, їм потрібно вміти не тільки поповнювати свої ресурси, але й раціонально витратити їх упродовж навчального року. Для цього і необхідно мати уявлення про способи і методи професійної саморегуляції.

Нині набув популярності *метод психічної саморегуляції (аутогенних вправ)*, що застосовують з метою зниження рівня емоційної напруги, відновленню сил, працездатності, релаксації і активізації. Часто використовують *соціально-психологічний тренінг*, що має низку переваг, зокрема: невимушена вільна атмосфера, яка збільшує довіру між учасниками тренінгу та тренером; взаємне стимулювання творчої активності усіх учасників соціально-психологічного навчання; поєднання інформаційних повідомлень з можливістю отримувати практичні навички щодо вирішення проблем; рівноправна участь усіх учасників соціально-психологічного тренінгу, яка покращує можливості для професійного розвитку та саморозвитку тих осіб, у яких спостерігаються аналогічні проблеми в контексті професійної діяльності. Тренінги також допомагають викладачам професійно зростати, позитивно мислити, розуміти власний

емоційний стан та емоції інших людей. Особливе місце в таких заняттях займають словесне самонавіювання, уявлення і чуттєві образи.

Ми погоджуємося з думкою науковців, котрі стверджують, що під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів (Мельничук, 2007, с. 185-192).

Зауважимо, що до природніх прийомів саморегуляції відносять сміх, гумор, спостереження за пейзажем, спілкування з природою й тваринами, улюблені заняття та вподобання, танці, музика, повноцінний сон, приємні думки тощо. З метою саморегуляції емоційних станів викладачів також застосовують методи арт-терапії, музикотерапії та окремі види медитації, що допомагають відновити емоційний тонус, сприяють позитивному налаштуванню щодо реагування на проблемні ситуації.

Здійснивши ґрунтовний аналіз наукової літератури, можна стверджувати, що *професійна саморегуляція* викладача ЗВО є інтегративною характеристикою, що передбачає усвідомлення своїх почуттів, мотивів, цінностей, становища, власної діяльності відповідно до вимог ситуації та включає комплекс заходів, що стосуються корекційних впливів як на діяльність загалом, так і на особистість. Вважаємо, що для підвищення рівня професійної саморегуляції викладачу потрібно навчитися керувати власними емоціями; опанувати вправи, які допоможуть регулювати власний емоційний стан; використовувати прийоми емоційної саморегуляції в особистому житті та професійній діяльності особливо в умовах воєнного часу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що викладачам закладів вищої освіти потрібно уміти адаптуватися до нових умов організації освітнього процесу, зокрема в умовах війни та дистанційного навчання; навчитися розуміти власні емоції, уміти керувати ними; зберігати спокій у стресових ситуаціях, адекватно реагувати на їх появу; дбати про комфортний особистий простір; організувати раціональний режим дня, дбати про сон, повноцінне харчування, фізичну активність, ретельно дотримуватися правил особистої гігієни; щоденно перебувати на свіжому повітрі; допомагати колегам у вирішенні особистих чи побутових проблем; опанувати новітні технології викладання в умовах змішаного навчання; частіше згадувати приємні моменти з власного життя.

Перспективними напрямками *подальших досліджень* є визначення психолого-педагогічних умов, розроблені методичного забезпечення формування професійної саморегуляції викладача закладів вищої освіти.

#### **Список використаних джерел**

Боришевський, М.Й., & Галян, І.М. (2001). *Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності: навчально-методичний посібник*. Дрогобич: Відродження, 74.

- Гриньова, М.В. (2006). *Саморегуляція*: монографія. Полтава : АСМІ. 264.  
*Ефективні поради від емоційного вигорання під час війни.*  
URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/efektivni-poradi-vid-emocijnogo-vigorannya-pid-chas-vijni>.
- Мельничук, І.М. (2007). Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 19, 185-192.
- Пов'якель, Н.І. (2004). *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів*: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ. 499.
- Цюняк, О.П. (2021). Стан ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у період дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 27(5), 250–255.
- Чайка, В.М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*. Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 275.
- Gerhold, L. (2020). COVID-19: Risk perception and Coping strategies. Results from a survey in Germany. *PsyArXiv*, 25.

### **References (translated and transliterated)**

- Boryshevskiy, M.I., & Halian, I.M. (2001). Samorehuliatiiia otsinnoi diialnosti vchytelia yak vyd psykhičnoi aktyvnosti [Self-regulation of the teacher's evaluation activity as a type of mental activity]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Drohobych: Vidrozhennia, 74 [in Ukrainian].
- Chaika, V.M. (2006). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do samorehuliatii pedahohichnoi diialnosti [Preparation of the future teacher for self-regulation of pedagogical activity]. Monohrafiia. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka. 275 [in Ukrainian].
- Efektivni porady vid emotsiinoho vyhorannia pid chas viiny [Effective tips for emotional burnout during war]. <https://mon.gov.ua/ua/news/efektivni-poradi-vid-emocijnogo-vigorannya-pid-chas-vijni> [in Ukrainian].
- Gerhold, L. (2020). COVID-19: Risk perception and Coping strategies. Results from a survey in Germany [COVID-19: Risk perception and Coping strategies. Results from a survey in Germany]. *PsyArXiv*, 25 Mar. [in German].
- Hrynova, M.V. (2006). Samorehuliatiiia [Self-regulation]. Monohrafiia. Poltava: ASMI. 264 [in Ukrainian].
- Melnychuk, I.M. (2007). Tsilovi aspekty vykorystannia treninhiv [Targeted aspects of the use of trainings]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of the village school*: zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. P. Tychyny. Uman: UDPU im. P. Tychyny, 19, 185–192 [in Ukrainian].
- Poviakel, N.I. (2004). Samorehuliatiiia profesiinoho myslennia v systemi fakhovoi pidhotovky praktychnykh psykholohiv [Self-regulation of professional thinking in the system of professional training of practical psychologists]: dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv. 499 [in Ukrainian].
- Tsiuniak, O.P. (2021). Stan mentalnoho zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity u

period dystantsiinoho navchannia [The state of mental health of students of higher education in the period of distance learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka», 27(5), 250–255 [in Ukrainian].

УДК 338.4

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.140-149](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.140-149)

**Шаманська Олена Ігорівна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Shamanska Olena** – Candidate of Economic Science, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Professional Education and Management of Educational Establishments, Mykhailo Kotsiubynskiy Vinnitsia State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2677-8983>

E-mail: [Shamanskalena@gmail.com](mailto:Shamanskalena@gmail.com)

## ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ЗАВДАННЯ, ОСОБЛИВОСТІ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**Анотація.** У статті досліджено питання формування чинників розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні. Обґрунтовано особливості та значення освіти дорослих в сучасних умовах суспільного розвитку. Зокрема, освіту дорослих слід розглядати як важливий компонент неперервної освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням, має специфіку, що зумовлена особливостями складу тих, хто навчається, а також своєрідністю завдань. Зазначено, що у світі немає країни, яка б не була певним чином зобов'язана власному розвитку технологічним, соціально-економічним, культурним поступом. Так само як і немає країни, яка б не пов'язувала власне майбутнє з її подальшим розвитком через процес неперервної освіти чи освіти прогнатованого життя. Автором визначено основні чинники розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні, а саме: людські ресурси; наявність об'єктивної потреби систематичного оволодіння сучасними інформаційними системами та технологіями; потреби ринку; задоволення більш вищих потреб окремої дорослої особистості щодо розвитку своєї особистості; соціально-економічний розвиток країни. Виокремлено основні завдання щодо розвитку освіти дорослих в Україні, серед яких: удосконалення нормативно-правового забезпечення та зміна галузевого законодавства; вивчення та систематичний моніторинг ринку праці; оптимізація структури системи освіти дорослих відповідно до фактичних потреб ринку у регіонах, галузях і країні в цілому;

удосконалення навчально-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення загальної системи освіти дорослих; розширення масштабів міжнародного співробітництва в галузі дорослої освіти; формування та застосування інноваційних методів викладання та навчання.

**Ключові слова:** освіта дорослих; перспективність освіти дорослих в Україні; процес навчання дорослої особистості; удосконалення та розвиток системи освіти дорослих.

**Shamanska Olena**

### **ADULT EDUCATION IN UKRAINE: TASKS, FEATURES, DEVELOPMENT PROSPECTS**

**Abstract.** *The article considered the issues of forming factors of development and prospects of adult education in Ukraine. The peculiarities and the importance of adult education in our modern conditions of social development are substantiated. In particular, adult education should be considered as the important component of continuing education. The complex of problems connected with its functioning and has a specificity, which is caused by peculiarities of the composition of those who study, as well as the originality of tasks. There is no country in the world that would not be obliged to develop its own technological, social and economic development, cultural development. Nor is there a country that does not link its own future to its further development through the process of continuous education or education through the life. The author also identified the main factors of the development and prospects of adult education in Ukraine, among them: human resources; availability of objective need of systematic adoption of modern information systems and technologies; market needs; satisfaction of higher needs of individual adult person in the development of his/her personality; social and economic development of the country. The main tasks of improvement and development of the adult education system in Ukraine are: improvement of normative and legal support and change of branch legislation; study of the labor market; optimization of the structure of the adult education system according to actual needs of the market in regions, branches and the country as a whole; improvement of educational and methodical, informational and material-technical support of the general system of adult education; expansion of the scope of international cooperation in the field of adult education; formation and application of innovative methods of teaching and learning.*

**Key words:** *adult education; prospects of adult education in Ukraine; process of adult education; improvement and development of adult education system.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Проблема забезпечення миру та безпеки залишається однією з найважливіших для світової спільноти у XXI ст. Водночас питання ефективного функціонування

системи освіти, в тому числі й освіти дорослих, підготовку педагогічних кадрів, формування освітньої мережі, фінансову автономію закладів освіти зараз постають в екзистенційному плані, оскільки саме освіта та культура роблять націю нацією. Саме тому зараз ми чітко бачимо та усвідомлюємо нашу єдність і одночасно загострення наших проблем, які були й раніше. Разом з тим, і під час війни, і після її завершення головним завданням освітньої галузі є і буде ефективно забезпечення якості освіти на всіх рівнях. Відповідно до цього сучасні процеси реформування життя українського суспільства створили реальні передумови для значних перетворень в економіці, культурі, освіті, науці, що досить суттєво підвищило вимоги до модернізації системи освіти. В той же час, теперішні зміни та процеси визначають ствердження таких суспільних та особистісних цінностей як: «особистість», «духовність», «професіоналізм», «гуманізм», «толерантність», які спрямовані на зростання ерудиції, активізацію творчих можливостей особистості, її загальної культури, а також цілісного розвитку всіх верств населення.

Більше того, кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується орієнтацією дорослої особистості на забезпечення соціально-культурного розвитку. Завдання освіти впродовж усього життя особистості підлягали обговоренню на багатьох всесвітніх та міжнародних науково-практичних конференціях із проблеми освіти дорослих. В той же час, науковці дійшли висновку, що освіта повинна бути основним фактором діяльності особистості, зокрема й дорослої людини, та набути характеру неперервності. Відповідно до цього виникає потреба в пошуку нових підходів до навчання дорослої людини.

В умовах воєнного стану функціонування системи освіти, в тому числі й освіти дорослих, характеризується процесами інтенсивного пошуку нових підходів до процесу навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, застосування ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Разом з тим, теперішні умови навчання дорослої особистості у закладі вищої освіти (ЗВО) потребують здатності до постійного вдосконалення своїх знань і самостійного здобуття нових. За відповідних умов, вища школа має формувати дорослу особистість, яка навчається, як особистість, що здатна самостійно ефективно приймати рішення в процесі переробки відповідної інформації та подальшого її використання в професійній сфері діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** В контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано торкаються питань освіти дорослих (О. Аніщенко, Ю. Брандибура, С. Коваленко, Л. Клочко, Н. Колосова, Л. Лук'янова, О. Топоркова та ін.). Заслугують уваги наукові праці закордонних вчених (П. Джарвіс (P. Jarvis), В. Коновей (W. Conaway), Д. Давіс (D. Davies)), в яких аналізуються проблеми як формування ефективної системи освіти дорослих, формування ефективних та дієвих механізмів удосконалення навчального процесу в сітсемі освіти дорослих, а також сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в контексті глобалізаційних змін. Враховуючи

достатню кількість наукових досліджень різних аспектів організації освітнього процесу в Україні, на даний час не вистачає комплексного та системного аналізу становлення і обґрунтування саме напрямів розвитку освіти дорослих як невід'ємного і вагомого компоненту розвитку національної системи освіти.

**Мета статті** – на основі аналізу джерельної бази наукового пошуку проаналізувати основні завдання та особливості освіти дорослих в Україні, здійснити обґрунтування її перспективності та чинників розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведені дослідження свідчать про те, що на тлі повномасштабної війни росії проти України всі сфери життя суспільства зазнали суттєвих змін. Ці зміни спостерігаються й на ринках праці в Україні та зарубіжжі. Більше того, процес ефективної стабілізації ринку праці у післявоєнний період є вкрай важливим завданням, зважаючи на появу різних груп населення, які постраждали від збройного конфлікту, у тому числі внутрішньо переміщених осіб, серед яких діти та жінки, люди з обмеженими можливостями та колишні комбатанти. Специфічні потреби цих груп мають бути враховані при плануванні та впровадженні стійких процесів реінтеграції, включаючи процеси навчання та працевлаштування. Разом з тим, важливим компонентом має стати розробка ефективної системи управління ринком праці, з врахуванням питання освіти, а також розвитку спеціальних та професійних навичок (Пищуліна, & Маркевич, 2022).

Нам імпонують висновки О. Аніщенко про те, що «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» (Аніщенко, 2022, с. 20).

У сучасних умовах суспільного розвитку неперервна освіта постає основою всебічного розвитку особистості, а також поступальною компонентою зростання її творчого та професійного потенціалу. В той же час, неперервна освіта є інтегральною частиною життєдіяльності особистості та умовою постійного розвитку індивідуального досвіду людини. Поняття неперервної освіти висвітлюється як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасну тенденцію формування освіти як цілісної системи. Така система спрямована на розвиток самої особистості та передбачає умову соціального розвитку. Тому йдеться про сучасний та інноваційний погляд на освіту та підхід до розуміння її значущості в сучасному житті особистості.

Аналіз опублікованих праць з проблематики наукового пошуку показав, що «потреби в освіті й навчанні, перепідготовці, підвищенні кваліфікації упродовж усього життя є одними з основних потреб людини у суспільстві знань» (Аніщенко, 2022, с. 21), а власне рівень освіченості працюючого дорослого населення є індикатором високого рівня життя

країни. В той же час, питання розвитку освіти дорослих не втрачає актуальності в Україні та зарубіжжі. У багатьох країнах формуються та реалізуються національні стратегії та державні програми розвитку. Зокрема, успішні країни усвідомили необхідність розвитку освіти дорослих (Велика Британія, США, Канада, Франція, Німеччина та інші). Вкласти фінансові ресурси в освіту дорослих має не тільки держава, а й місцеві громади, роботодавці, бізнесмени. У різних країнах використовується система заходів, що забезпечує наближення освіти до студента використовуючи мережі навчальних та консультаційних пунктів, створення просвітницьких центрів в закладах освіти, закладах вищої освіти, бібліотеках, хабах, центрах, на робочих місцях, а також застосовуючи різноманітні інформаційні системи та технології.

Слід також зазначити, що особливістю навчання дорослої особистості є те, що цей процес має здійснюватися з урахуванням вікових, соціально-психологічних, національних та інших особливостей. Саме на це спрямована сучасна педагогічна наука – андрагогіка як галузь педагогічної науки, що досліджує проблеми навчання, виховання та освіти дорослої людини протягом усього життя. У широкому сенсі андрагогіку слід розуміти як науку особистісної самореалізації людини упродовж усього її життя. Андрагогіка сприяє розкриттю особистості з віком, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності (Огієнко, 2009).

Серед особливостей освіти дорослих можна виокремити такі:

1. Вагоме положення андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, полягає в тому, що у процесі навчання дорослої особистості викладач виконує функцію надання допомоги дорослому студенту у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду останнього, коригування та поповнення його знань. Зазвичай, доросла особистість бажає вчитися, якщо вона бачить необхідність навчання і можливість застосувати цих результати для поліпшення своєї професійної діяльності. Водночас, дорослі люди прагнуть брати активну участь у самому процесі і привносять у навчальні ситуації власний досвід і свої життєві цінності, а також намагаються співвіднести навчальні ситуації зі своїми цілями та завданнями. Тобто в освіті дорослих завдання викладача полягає саме в організації навчального процесу так, щоб дорослі слухачі ставали співавторами власного процесу навчання.

2. У процесі освіти дорослих мають змінюватись пріоритетності самих методів навчання. Так, замість лекційних, андрагогіка передбачає переважно практичні заняття, застосування ситуаційних завдань та кейс-технологій, часто експериментального характеру. Крім цього, змінюються підходи до отримання самих теоретичних знань. В той же час, першочергового значення набувають дисципліни, що містять інтегрований матеріал за декількома суміжними галузями знань, а саме, наприклад, «управління проектами». В теперішній час досить популярними стають активні методи навчання дорослих, серед яких: презентації; семінари; ділові та рольові ігри; бізнес тренінги; воркшопи; кейс-технології; дискусії в командній роботі; моделювання та виконання проєктів; навчання дією та

інше. Це передбачає певну варіативність форм навчальної діяльності дорослої особистості, застосування різноманітних форм організації групової роботи, а також використання динамічної зміни різних видів діяльності.

3. Для ефективного досягнення цілей андрагогіки необхідний поділ дорослих за різними віковими категоріями. Зокрема, соціальна наука виокремлює три вікові категорії, а саме: до 25 років, від 25 до 45 років, понад 45 років. Дослідження показали, що дорослі люди оволодівають новими знаннями і навичками порізно, тому потребують індивідуалізації навчання, підвищення самооцінки і почуття власної гідності. Ось чому саме для кожної категорії дорослої особистості необхідно встановити відповідні цілі, підходи, методи, терміни, темп навчання, а також визначити взаємодію працівників, що належать до різних категорій.

4. Більше того, більшість дорослих людей у процесі навчання потребують допомоги. Найчастіше це пов'язано з їх неготовністю до змін, також мають місце психологічні причини, серед яких: занепокоєнням власним авторитетом; страх бути некомпетентним в очах оточуючих, а також невідповідність власного образу професіонала і ролі учня. Водночас, доросла особистість накопичує значний запас життєвого, соціального і професійного досвіду, який формує його світогляд, за допомогою якого доросла особистість здійснює оцінювання будь-якої інформації, що надходить.

5. В теперішніх умовах складність процесу навчання дорослої особистості виявляється ще й у тому, що вона випробувала на собі вплив класичної педагогічної парадигми з усіма властивими їй недоліками, а саме: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив теорії від життя, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та інше.

Більше того, спостерігається що система освіти дорослих являється важливою галуззю освіти, здатною вирішувати нагальні завдання соціально-економічного і політичного розвитку. Водночас, освіта дорослого населення в Україні потребує: концептуального вдосконалення з урахуванням її особливостей; законодавчого забезпечення (Закон України «Про освіту дорослих», 2022) і фінансової підтримки на державному рівні. У процесі дослідження нами виокремлено основні завдання щодо удосконалення та розвитку освіти дорослих в Україні, серед яких: формування та забезпечення ефективної взаємодії та єдиного курсу для широкого кола зацікавлених сторін, а саме: міністерств, місцевих органів влади, навчальних закладів, організацій тощо; удосконалення нормативно-правової бази та зміна галузевого законодавства; формування комплексних маркетингових досліджень потреб галузей економіки у фахівцях, а також вивчення ринків праці; оптимізація структури системи освіти дорослих відповідно до реальних потреб ринку у регіонах, галузях і країні в цілому; удосконалення навчально-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення загальної системи освіти дорослих з врахуванням сучасних освітніх тенденцій; розширення масштабів

міжнародного співробітництва в галузі освіти дорослих; формування розгалуженої системи незалежного оцінювання та сертифікації знань, отриманих через неформальну та інформальну освіту; формування та застосування інноваційних методів викладання та навчання, перегляд, корегування та адаптація навчальних планів спеціальностей; розвиток наставництва і консультування як форм навчання дорослих.

На основі проведеного дослідження автором обґрунтовано основні фактори розвитку і перспективності освіти дорослих в Україні, а також потреби дорослого населення в освіті. Серед означених факторів виокремимо ті, що стосуються людських ресурсів, старіння знань, демографічної ситуації, інформатизації освіти, особистісно-професійного розвитку громадян тощо. Охарактеризуємо їх більш детально.

Тісний взаємозв'язок людських ресурсів, ринку освітніх послуг, ринку праці. Так, освіта, нові знання та відповідні компетенції дають можливість для підвищення цінності людини на ринку праці. Саме це дозволяє дорослому населенню усвідомити необхідність підвищення рівня своїх знань з метою самореалізації та посилення конкурентоспроможності.

З огляду на інтенсивність глобалізаційних процесів та інформатизацію суспільства спостерігається прискорений процес морального знецінення, старіння знань, а також умінь фахівців. В той же час, фахівець високої кваліфікації стає непридатним для подальшої роботи. Враховуючи це – перенавчання, систематичного підвищення професійної компетентності, участі в системі додаткової освіти та перепідготовки періодично потребують фахівці всіх вікових категорій. Це дає можливість ліквідувати освітню дистанцію в представників різних поколінь та сприяти підвищенню конкурентоспроможності відповідних підприємств на ринку.

У теперішній час в більшості розвинених країнах близько 18% населення складають люди, старші за 60 років. Водночас, до 2030 року цей показник підвищиться до 30%. Враховуючи загальноосвітню тенденцію до старіння населення країни заохочують людей похилого віку більш довше вести активний спосіб життя, працювати, бути залученими до суспільного життя. Водночас, різні види освітньої діяльності розширюють сфери соціальної діяльності, сприяють оволодінню новими спеціальностями, освітніми програмами, дозволяють відчувати на новому етапі життя свою корисність, допомагають встановлювати нові дружні взаємозв'язки, створюють умови для реалізації потреби поділитися досвідом.

Проведені дослідження засвідчують, що не кожна доросла особистість має можливість реалізувати свій потенціал, бажання та можливості. Значна частина розкриваються досить поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього свого життя. Більше того, освіта дорослих стає складовою планування другої половини життя, де доросла особистість має можливість реалізуватись у тих видах діяльності, які з якихось причин не були раніше доступними.

Наявність об'єктивної потреби у систематичному оволодінні новими інформаційними системами та технологіями. Технічний розвиток

ставить дорослу особистість перед необхідністю позбутись застарілого досвіду заради набуття нового. Якщо життєвий і професійний досвід не є актуальним, він може становити перешкоду для професійного зростання.

Задоволення більш вищих потреб окремої дорослої особистості щодо розвитку своєї особистості. Тобто навчання дорослих з метою самовдосконалення та самореалізації у професійній сфері діяльності.

Досліджуючи процеси розвитку освіти дорослих в Україні слід звернути увагу на удосконалення форм організації освіти дорослих. Зокрема, досить ефективним являється застосування індивідуальних та групових форм навчальної діяльності дорослих учнів. Так, організація групових форм діяльності слід здійснювати за допомогою різноманітних інноваційних методів, серед яких семінари, тренінги, практикуми, ділові та рольові ігри, розбір практичних ситуацій, кейси. В той же час, для ефективного вирішення відповідних конкретних завдань доцільним являється застосування певних методів, які добре зарекомендували себе в подібних випадках. Досить часто та широко використовується метод «мозкової атаки», пошуку нестандартних рішень, різні відеоперегляди і відеотренінги, навчальні комп'ютерні програми. Водночас, робота в парах і групові форми навчання, по-перше, сприяють створенню більш сприятливого середовища і, по-друге, забезпечують активний зворотний зв'язок між дорослими учасниками освітнього процесу, оскільки надають можливість здобувачу освіти передавати свої знання і вміння викладача-андрагога іншим.

На нашу думку, освіта дорослих має сприяти розвитку й саморозвитку особистості. Так, саморозвиток слід розглядати як усвідомлений та керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, а також розкриття її індивідуальності. При цьому, процес саморозвитку не має меж, як не має меж і досконалість людини (Мельник, 2016). Нам імпонує наведений Н. Товтин умовивід за результатами дослідження В. Андреєва про те, що «досягнувши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик самості, у результаті чого починає дедалі активніше, а головне, дедалі результативніше спрацьовувати самопізнання, вона самовизначається, тобто актуалізує ті проблеми, що їй видаються найбільш цікавими, перспективними й особисто значущими. При цьому, вона більш ефективно управляє собою, прагне до творчої самореалізації у будь-яких видах діяльності» (Товтин, 2019).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, результати дослідження дають підставити стверджувати, що в теперішній час освіта дорослих є, з одного боку, логічним продовженням освітнього процесу, забезпечуючи його безперервність, а з іншого – невід'ємною структурною складовою у загальній системі освіти України. Водночас, перспективи розвитку освіти дорослих в Україні закономірно пов'язані з ефективною та послідовною реалізацією державної політики щодо створення відповідних соціально-економічних умов для ефективної діяльності різних громадських формувань, центрів освіти дорослих,

університетів третього віку тощо.

Важливого значення набуває розроблення ефективного нормативно-правового забезпечення освіти різних категорій дорослих, а також формування мотивації дорослих до освіти впродовж життя, інтеграція всіх зацікавлених сторін і громадських інститутів на основі взаємної співпраці з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих. Це все у подальшому дасть можливість для стійкого та послідовного соціально-економічного та суспільного розвитку, вдосконалення та самоактуалізації кожної дорослої особистості, формування особистісної гнучкості та здатності до набуття нових знань. Перспективним є впровадження сучасних технологій професійного розвитку вразливих категорій дорослих (внутрішньо переміщених осіб, безробітних, військовослужбовців, які постраждали під час бойових дій та ін.). Доцільно також звернути значну увагу на міжнародний досвід щодо вибору та впровадження освітніх інновацій, які успішно реалізовані в багатьох європейських країнах, а саме модернізація змісту національних освітніх програм щодо їх фокусування на потребах окремих груп споживачів, а також поєднання різних форм освіти дорослих.

*Перспективним напрямом подальших досліджень* вважаємо вивчення зарубіжного досвіду освіти дорослого населення.

#### **Список використаних джерел**

- Андрощук, І. (2011). Фрейм, як спосіб візуалізації навчальної інформації. *Молодь і ринок*, 6, 78-83.
- Аніщенко, О.В. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21(1), 18-34. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)
- Брандibuра, Ю. (2018). Професійна підготовка фахівців з політології: досвід Англії та Уельсу: монографія. Львів: ВД: Панорама. 152.
- Закон України «Про освіту дорослих». Проект. (2022, 22 лютого). URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/pubFile/1216182>
- Коваленко, С.М., & Ключко Л.І. (2015). Особливості сучасних реформ щодо регулювання освіти дорослих в Англії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 404-413.
- Мельник, Ю.С. (2016). Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 33, 365–375.
- Огієнко, О.І. (2009). Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ. 410.
- Пищуліна, О., & Маркевич, К. (2022). Ринок праці в умовах війни: основні тенденції та напрями стабілізації. Аналітичні записки. Київ. URL: <https://razumkov.org.ua/images/2022/07/18/2022-ANALIT-ZAPIS->

PISHULINA-2.pdf.

Tovtyn, N.I. (2019). Samostiyina robota yak chynnik profesiyynoho samorozvytku navchannya dorosloї lyudyny. Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraїnські realii ta perspektivi: monografiya. Kharkiv: FOP Brovin O.V., 2020. 97-101. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3883>

### References (translated and transliterated)

- Androshchuk, I. (2011). Freym, yak sposib vizualizatsiyi navchal'noyi informatsiyi [Frame as a way of visualizing educational information]. *Molod' i rynok*, 6, 78-83 [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V. (2022). Neformal'na osvita doroslykh v umovakh rosiys'ko-ukrayins'koyi viyny: stan, problemy i perspektvyvy rozvytku [Non-formal Adult education in the conditions of russian-ukrainian war: state, problems and prospects of development]. *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektvyvy – Adult education: theory, experience, perspectives*, 21(1), 18-34. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34) [in Ukrainian].
- Brandybura, Yu. (2018). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z politolohii: dosvid Anhlii ta Uelsu [Professional preparation of specialists in political science: experience of England and Wales]. Lviv [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].
- Kovalenko, S.M., & Klochko, L.I. (2015). Osoblyvosti suchasnykh reform shchodo rehuliuвання osvity doroslykh v Anhlii [Features of modern reforms in relation to adjusting of adult education in England]. [in Ukrainian].
- Melnyk, Yu.S. (2016). Poniattia osobystisnoho samorozvytku v kontseptualnomu poli suchasnoi psykholohii [Concept of personal self-development in conceptual field of modern psychology]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka*, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 33, 365-375 [in Ukrainian].
- Ohienko, O.I. (2009). Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh (druha polovyna XX stolittia) [Trends in the development of adult education in Scandinavian countries (the second half of the 20th century)]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Kyiv. 410 [in Ukrainian].
- Pyshchulina, O., & Markevych, K. (2022). Rynok pratsi v umovakh Viiny: osnovni tendentsii ta napriamy stabilizatsii Labor market in war conditions: Main trends and trends of stabilization]. *Analitichni zapysky*. Kyiv. <https://razumkov.org.ua/images/2022/07/18/2022-ANALIT-ZAPIS-PISHULINA-2.pdf> [in Ukrainian].
- Tovtyn, N.I. (2019). Samostiyna robota yak chynnyk profesiyynoho samorozvytku navchannya dorosloyi lyudyny [Independent work as a factor in the professional self-development of adult education]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsiyi, ukraїnські realii ta perspektvyvy – Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects: monografiya*. Kharkiv: FOP Brovin O.V., 2020. 97-101. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3883> [in Ukrainian].

### РОЗДІЛ III

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

УДК 793.3.071.5:374.7(091)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.150-162](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.150-162)

**Благова Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

**Blahova Tetiana** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Choreography of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5446-3412>

E-mail: [tatablagova@gmail.com](mailto:tatablagova@gmail.com)

#### НЕФОРМАЛЬНА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

**Анотація.** У статті розкрито динаміку розвитку хореографічної освіти в Україні у позаінституційних формах організації в період 40-50-х рр. ХХ століття. Уточнено сутність поняття «аматорство», «хореографічне аматорство», встановлено їх смисловий взаємозв'язок, а також функційне значення феномену непрофесійної творчої діяльності в галузі танцю у структурі неперервної хореографічної освіти. В аспекті суспільно-політичних і культурних детермінант проаналізовано організаційно-правові засади та інструктивно-методичне забезпечення хореографічної підготовки дорослих у закладах масової культури. На основі аналізу звітної документації культосвітньої галузі виявлено, що підтримка аматорської хореографії була централізованою, нормативно врегульованою і покладалася на спеціальні профільні відділи. Основні напрями їхнього просвітництва були представлені методичною, навчально-виховною та організаційною роботою.

Наголошено, що поширення елементарних хореографічних знань серед дорослого населення відбувалося у різних форматах естетико-виховної спрямованості, а саме: тематичних лекціях, зустрічах із відомими діячами мистецтва, концертах, вечорах відпочинку, виступах професійних мистецьких колективів. Провідною формою організації хореографічної активності в умовах клубного дозвілля були аматорські танцювальні колективи. Водночас зауважено, що в перше повоєнне

десятиліття якісний рівень аматорських танцювальних гуртків залишався низьким, незважаючи на популярність хореографічного жанру в соціумі. Актуальною залишалася потреба в підготовці фахівців хореографічного жанру в системі культурно-масової роботи. Дієвим напрямом розвитку тогочасного хореографічного аматорства були масові форми творчості – конкурси, огляди, олімпіади різних рівнів. Результати їх проведення виявляли реальний рівень виконавської майстерності аматорів, стимулювали впровадження низки офіційних ініціатив щодо його покращення. Формування змісту аматорської хореографії передбачало кореляцію ідеологічних і просвітницьких завдань, що підтверджувало педагогічні ресурси неформальної хореографічної освіти дорослих.

**Ключові слова:** хореографічна освіта; неформальна хореографічна освіта дорослих; хореографічне аматорство; заклади масової культури; аматорські танцювальні колективи; хореографічне просвітництво.

**Blahova Tetiana**

## **NON-FORMAL CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF ADULTS IN UKRAINE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT**

**Abstract.** *The article reveals the development of dynamics of choreographic education in Ukraine in non-institutional organization forms during the 40s-50s of the 20th century. The essence of the categories «amateur» and «choreographic amateur» is clarified. Their semantic relationship is established, as well as the functional significance of the phenomenon of non-professional creative activity in the field of dance in the structure of continuing choreographic education. In the aspect of socio-political and cultural determinants, the organizational-legal principles and instructional-methodical provision of adults' choreographic training in institutions of mass culture were analyzed. Based on the analysis of the reporting documentation of the cultural and educational spheres, it was found that the support of amateur choreography was centralized, normatively regulated, and relied on special specialized departments. The main directions of their enlightenment were represented by methodical, educational, and organizational activities.*

*The spread of elementary choreographic knowledge among the adult population took place in various formats of aesthetic and educational orientation, namely thematic lectures, concerts, evenings of rest, and performances of professional artistic groups. The leading form of organization of choreographic activity in the conditions of club leisure was amateur dance groups. Choreographic groups became a significant factor in the quantitative dynamics of dance performance in the environment of club leisure. At the same time, it was noted that the need to train choreography specialists in the cultural and mass work system remained relevant. The active direction of amateur choreography development at that time was mass forms of creativity. Their*

*implementation results revealed the actual level of amateurs' performing skills. While forming the content of non-institutional forms of adult choreographic education, there was a correlation between ideological and educational factors. It was confirmed by the pedagogical resources of amateur choreography.*

**Key words:** *choreographic education; non-formal choreographic education of adults; choreographic amateurism; institutions of mass culture; amateur dance groups; choreographic enlightenment.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Розвиток хореографічної освіти в Україні є багатовимірним діалектичним процесом, динаміка якого відбувається в розмаїтті формальних, неформальних та інформальних організаційних форм. Зокрема, дослідження аматорської хореографії як історико-культурного явища і одного із популярних векторів мистецької активності в соціумі дозволяє визначити її складником неформальної хореографічної освіти, що об'єднувала різноаспектні осередки танцювальної творчості на різних етапах свого історичного поступу. Спільною і важливою ознакою позайнституційних форм організації хореографічної освіти вважаємо те, що вони забезпечували прилучення різновікової аудиторії (учнівської молоді і дорослого населення) до мистецтва танцю, реалізуючи комплекс просвітницьких завдань. Відповідно, актуальним в умовах сьогодення видається студювання педагогічних ресурсів неформальної хореографічної освіти дорослих в історичному контексті.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні і практичні аспекти непрофесійної хореографічної підготовки дорослих в Україні висвітлено у наукових розвідках культурологічного, мистецтвознавчого, педагогічного спрямування. Серед досліджень із узазаної проблематики доцільно виокремити наукові роботи Т. Бакланової, О. Бурлі, Л. Дорогих, С. Забрєдовського, О. Касьянкової, Б. Кокуленка, Т. Луговенко, В. Похилєнка, Т. Пуртової, О. Сокольської, Ю. Станішевського, В. Уральської, П. Фриза, де окреслено різні аспекти творчої активності в галузі танцювального мистецтва. Однак, незважаючи на широкий діапазон інформаційних ресурсів щодо вивчення аматорської хореографії, в історико-педагогічному дискурсі цей напрям розвитку освіти мистецького профілю потребує узагальненого наукового аналізу та осмислення.

**Мета публікації** – дослідити розвиток неформальної хореографічної освіти дорослих в Україні у структурі позайнституційних форм організації в період 40-50-х рр. ХХ ст.; схарактеризувати тенденції хореографічного аматорства в аспекті суспільно-політичних та культурних детермінант; проаналізувати нормативно-правове та організаційно-методичне забезпечення неформальної хореографічної підготовки дорослих як складника аматорської творчої активності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В історичній динаміці розвитку неформальної хореографічної освіти безпосередньо пов'язаний із утвердженням у культурно-мистецькому просторі такого

феномену, як хореографічне аматорство – в диверсифікації його видів, жанрових ознак, стильових напрямів. Термінологічний аналіз поняття «хореографічне аматорство» потребує уточнення поняття «аматорство», що характеризує феномен непрофесійної творчої активності. Так, у наукових розвідках Л. Дорогих, А. Каргіна, А. Піотровської, Т. Пуртової, Б. Путілова, В. Уральської поняття «аматорство» інтерпретоване в різних аспектах й водночас розглянуто загалом як об'єктивне історико-культурне явище, що позначає індивідуальну чи спільну непрофесійну творчу діяльність осіб, колективів у неорганізованих або організованих формах. Зокрема, Л. Дорогих – дослідниця аматорського мистецтва в українській культурі – тлумачить цей феномен «як прояв самодіяльного у мистецтві» (Дорогих, 1998 а, с. 1), що «<...> здійснюється широкими групами населення у сфері дозвілля з метою творчої самореалізації, засвоєння художньої культури суспільства і власної творчості» (Дорогих, 1998 б, с. 35). У контексті нашого дослідження визначаємо хореографічне аматорство невід'ємним компонентом неперервної хореографічної освіти, зокрема її допрофесійним складником, який забезпечує підготовку у галузі танцювального мистецтва в неформальних формах організації та характеризується масовістю, чітко визначеною структурою, смисловим наповненням, професіоналізмом у керівництві (Благова, 2021, с. 258).

Історико-педагогічна ретроспектива поступу неформальної хореографічної освіти дорослих в Україні дозволяє зазначити, що періодом активізації законодавчих ініціатив щодо її регламентації було перше повосенне десятиліття 40–50 х рр. ХХ ст. – час піднесення аматорського мистецького руху в умовах повоєнної відбудови і культурного будівництва. Розвиток аматорських хореографічних колективів скеровували Комітет у справах мистецтв УРСР і Комітет у справах культурно-освітніх установ УРСР при Раді Міністрів УРСР через Управління художньої самодіяльності й райвідділи культурноосвітньої роботи. Зазначені інституції формували нормативно-правову базу задля розширення мережі закладів масової культури та вдосконалення їхньої просвітницької діяльності. Стратегічні завдання розвитку аматорської творчості, офіційно регламентовані з 1946 р., було спрямовано на «<...> поліпшення ідейної і творчої роботи в самодіяльних гуртках, оновлення їхнього репертуару, підвищення кваліфікації керівників мистецьких колективів» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 60, арк. 2–3).

Організаційно-методичне забезпечення розвитку танцювального аматорства здійснювали хореографічний відділ Центрального Будинку народної творчості УРСР [далі ЦБНТ – Т. Б.], підпорядковані йому зональні профільні відділи, методичний підвідділ хореографічної самодіяльності Центрального науково-методичного кабінету культурно-освітньої роботи Мінкультури УРСР. Основні напрями їхньої діяльності були представлені методичною, навчально-виховною та організаційною роботою. Розвиток аматорської хореографічної підготовки в закладах масової культури забезпечували кабінети художньої самодіяльності та безпосередньо методисти-хореографи, які організовували просвітницькі заходи естетико-

виховної спрямованості: тематичні лекції, зустрічі з відомими діячами мистецтва, концерти, вечори, виступи професійних мистецьких колективів (ЦДАВО України. Ф.4762. Оп. 1. Спр. 134, арк. 38).

Принагідно зазначимо, що в перше повоєнне десятиліття, незважаючи на популярність хореографічного жанру в соціумі, якісний рівень аматорських танцювальних гуртків залишався доволі низьким. Відповідно, найближчою перспективою діяльності Центрального та підлеглих йому обласних і районних БНТ було визначено підвищення професійного рівня керівників аматорських колективів. Важливо, що більшість звітів Комітету в справах культурно-освітніх установ при Раді Міністрів УРСР, де констатовано факти незадовільного стану розвитку хореографічного жанру, містили також конкретні рекомендації з питань покращення роботи БНТ різних рівнів і перетворення їх на «<...> справжні методичні центри художньої самодіяльності» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 386, арк. 67). Методисти-консультанти БНТ мали надавати систематичну допомогу в різних організаційних формах: проводити лекторії з питань гурткової роботи, відбору репертуару; організовувати виїзди артистів театрів із метою практичної допомоги учасникам хореографічної самодіяльності; розсилати інструктивно-методичні листи для роботи хореографічних гуртків, навчальні програми, положення про порядок проведення конкурсних заходів. Основну увагу було скерововано на виховання художніх керівників районних будинків культури та сільських клубів. У 1946 р. методистами ЦБНТ УРСР було надано 34762 консультацій із творчих і методичних питань гурткової роботи, здійснено 1152 виїзди до районних і сільських клубів. За статистикою, методичною допомогою було охоплено до 80% керівників творчих колективів республіки (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 60, арк. 18).

Про виконання заходів просвітницького характеру зазначено в Доповідній записці Комітету в справах культурно-освітніх установ УРСР Раді Міністрів УРСР від 1.08.1949 р. «Про стан підготовки до проведення районних, міських, обласних оглядів»: 1) упродовж березня-травня 1949 р. ЦБНТ провів 10–15 денні семінари для методистів з усіх жанрів; 2) розроблено й надіслано до всіх областей УРСР програми «внутривиховачої» роботи в самодіяльних гуртках, програми курсів для постійних семінарів із підвищення кваліфікації художніх керівників будинків культури, керівників гуртків; 3) Управління у справах вищої школи УРСР розіслало розпорядження до всіх навчальних закладів про забезпечення широкої участі в оглядах художньої самодіяльності студентства (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 332, арк. 57–60). Керівникам музично-драматичних театрів було рекомендовано направляти провідних майстрів сцени до сільських і районних культурних осередків задля фахової допомоги самодіяльним хореографічним колективам.

Окремо важливою ділянкою роботи методистів центрального й обласних БНТ стає процес формування репертуару танцювальних колективів, чітко регламентований низкою офіційних імперативів. Зокрема, у репертуарній політиці ЦБНТ УРСР здійснює методичну роботу відповідно

до постанови ЦК КП(б)У від 1.10.1946 р. «Про репертуар художньої самодіяльності культосвітніх установ» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 60, арк. 34). Зауважимо, що у річному звіті про роботу Управління художньої самодіяльності та ЦБНТ УРСР за 1947 р. було згадано про «незадовільний стан репертуару для хореографічних гуртків та відсутність репертуарних матеріалів для них навіть у планах видавництва» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 149, арк. 5–6). Такий висновок було аргументовано тим, що в цей період, за визначенням експертів, «найбільш слабким місцем» у роботі ЦБНТ залишався хореографічний відділ, він працював незадовільно, особливо у справі створення «нового радянського танцю». Поповнення репертуару аматорських танцювальних гуртків новими творами відбувалося безконтрольно й залежало передусім від фахового рівня та естетичного смаку керівника-хореографа. Одним із головних недоліків цієї ділянки роботи залишалася «недостатність кваліфікованих керівних кадрів із хореографічного жанру», а також майже повна відсутність хореографів-авторів, здатних створювати танцювальні постановки.

З метою усунення недоліків у художній самодіяльності й докорінного поліпшення роботи БНТ Комітет у справах культурно-освітніх установ при Раді Міністрів УРСР упродовж 1946-1948 рр. затверджує проведення заходів, спрямованих саме на посилення репертуарного контролю. Це значно активізувало організаційну і творчу діяльність хореографічного відділу ЦБНТ та його обласних відділів щодо оновлення танцювального репертуару. Методисти-консультанти ОБНТ проводили обласні та районні семінари для керівників хореографічних гуртків, розсилали інструктивно-методичні матеріали, тематику мистецьких творів, списки забороненої та рекомендованої літератури, оновлені репертуарні збірки, здійснюючи загальне керівництво навчально-виховною діяльністю танцювальних колективів (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 60, арк. 34). До методичного забезпечення хореографічної самодіяльності залучали знаних балетмейстерів республіки (Г. Березової, Т. Таїрова). Щомісячно друкували їхні методичні розробки. Відомо також про запровадження Г. Березовою систематичної консультаційної роботи з керівниками аматорських танцювальних колективів з метою очищення галузі від низькопробного мистецького продукту, а саме: «<...> щоби вульгарні ритмічні танці були зжитими, адже вони не мають жодного стосунку ані до справжньої пластики, ані до сцени <...>» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 148, арк. 14). Упродовж 1947 р. керівникам-хореографам було розіслано методичні листи з питань ідейно-виховної роботи у колективах, упорядковано списки вилучених і рекомендованих сценічних танцювальних зразків, видано збірку українських танців «Вихор» і підготовлено до друку збірку молодіжних танців (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 102, арк. 28-31).

Поширення танцювального жанру в соціумі зумовлювало необхідність його регламентації не лише в директивах профільних керівних органів, але й безпосередньо у структурі осередків клубного просвітництва,

які не випадково було проголошено «<...> справжніми вогнищами політико-виховної та культурно-просвітницької роботи» (ЦДАВО України. Ф. 5116. Оп. 6. Спр. 151, арк. 51). Потвердження їхнього естетико-виховного ресурсу знаходимо в тогочасній періодиці: «<...> клуби синтезують засоби цілеспрямованого впливу на особистість, розвиваючи не лише специфічні мистецькі, а й універсальні людські здібності, які можуть бути реалізованими у будь-якій сфері діяльності та пізнання. <...> Відомо, що учасники хореографічної студії чи ансамблю не лише збагачують свій духовний світ, а й удосконалюють свою психомоторику в цілому» (Долинова, 1975, с. 26–27).

Організаційно-методичне керівництво хореографічного аматорства зафіксовано в окремих статутних положеннях закладів масової культури, діяльність яких було спрямовано на «<...> розгортання серед населення художньої самодіяльності, як найбільш масової форми виховання трудящих засобами мистецтва <...>» (ЦДАВО України. Ф.4762. Оп. 1. Спр. 134, арк. 36). У «Типовому статуті сільського або колгоспного клубу» серед завдань культурно-просвітницької роботи визначене «<...> сприяння розвитку художньої самодіяльності, організації масових гулянь, ігор, інших форм культурного відпочинку й розваг колгоспників та трудящих <...>» (там само, арк. 3–6). У «Положенні профспілкового клубу» зміст просвітницької роботи передбачав активний розвиток різних видів художнього аматорства, організацію культурних розваг (там само, арк. 47–51). З-поміж різновидів аматорської творчості затребуваним і популярним засобом організації розумного відпочинку та розваг робітничої молоді традиційно було визначене хореографічне виконавство – як окрема тимчасова форма дозвіллевої активності під час клубних танцювальних вечорів або ж як невід’ємний складник просвітницьких заходів. Нормативне врегулювання хореографічного напряму у структурі клубів передбачало підтримку самодіяльних танцювальних колективів; поширення елементарних хореографічних знань серед населення шляхом просвітницьких заходів (Дорогих, 1998 в, с. 10). Метою функціонування танцювального гуртка визначене масове залучення молоді до мистецтва хореографії, формування в гуртківців художнього смаку та розвиток у них фізичних якостей. Учасниками клубного колективу могли стати представники молоді віком від 14 до 18 років, забезпечуючи діяльність юнацьких секцій клубу, а також працівники й колгоспники віком від 18 років, які «<...> бажають активною участю у роботі клубу підвищити свій загальнокультурний рівень» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 134, арк. 5–6).

Окремим напрямом розвитку змісту хореографічного аматорства вважаємо його масові форми – конкурси, огляди, олімпіади різних рівнів, які стали вагомим чинником кількісної та якісної динаміки танцювального виконавства. З архівних джерел відомо, що впродовж 1946 р. ЦБНТ УРСР відбулося понад 103 тис. концертів, конкурсів і оглядів (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 60, арк. 22). У наступні роки на структурні підрозділи ЦБНТ УРСР і підпорядковані йому профільні підрозділи покладалася

організація конкурсних заходів, що охоплювали різні соціальні категорії аматорів, зокрема й учнівську та студентську молодь. Їхнє проведення мало передовсім політичне забарвлення та здебільшого було присвячене державним радянським святкуванням. Відповідно, репертуарну політику конкурсів передусім було зорієнтовано на втілення у сценічних формах багатогранного трудового життя радянського народу, освітивання його трудових звичаїв, що, однак, не зменшувало мистецької вартості творів.

Аналіз розвитку неформальної хореографічної освіти дорослих періоду 40–50х рр. ХХ ст. дозволив визначити його етапом панування соціалістичного реалізму в мистецтві, жорсткої репертуарної політики, посилення ідеологічного тиску на будь-які прояви художньої творчості. Безперечно, об'єктивні процеси суспільно-політичного устрою визначали формування цілей, завдань та змісту аматорської мистецької активності. Однак, всупереч загальній ідеологічній доктрині Мінкультури УРСР, орієнтованій винятково на сценічну ілюстрацію політичних гасел, українські танцювальні ансамблі демонстрували свою національну належність. Зокрема, з офіційних звітів періоду 1947–1949 рр. дізнаємося, що після проведення Республіканської олімпіади художньої самодіяльності 1947 р. значно збагатився репертуар самодіяльних гуртків танцю новими творами. Поширеними стали як хореографічні сюїти, так і окремі різножанрові танцювальні зразки. Водночас танці так званої «актуальної тематики», які відтворювали соціальні та трудові процеси, дозволяючи радянській молоді, залишалися пріоритетними і становили окрему групу. Найвідоміші серед них – «Молодіжний танець», «Матроський танець», «Флотська пляска», «Танець лісорубів» (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 332, арк. 36-47).

У «Підсумках Республіканського огляду гуртків художньої самодіяльності» 1951 р. так схарактеризовано стан хореографічного аматорства: «Бурхливий розквіт в Україні танцювального жанру проілюстрований не тільки розширенням мережі танцювальних гуртків у більшості клубних установ, але й проведенням плідної роботи зі створення нових творів на актуальну тематику. Український народний танець звільнюється від невласливих йому трюкацьких рухів, з'являються нові танцювальні сюїти, в яких відтворюються нові традиції, звичаї, побут молоді, зокрема «Свято врожаю» (гуртки Чернівецької, Вінницької обл.), «Комсомольсько-молодіжне весілля» (гуртки Вінницької обл.), «Обжинки» (гуртки Полтавської обл.), «Збір урожаю» (гуртки Одеської обл.) (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр.502, арк. 135).

Результати проведення олімпіад та оглядів художньої самодіяльності виявляли реальний рівень виконавської майстерності аматорів, стимулювали впровадження офіційних ініціатив щодо його підвищення. Просвітницький характер культурно-мистецьких заходів potwierджує факт тривалої й системної практичної підготовки учасників гуртків. На законодавчому рівні було затверджено програму навчально-методичної роботи з виконавцями творчих колективів. Обов'язковим етапом до конкурсних змагань було проведення семінарів, консультацій, зустрічей із майстрами мистецтва задля уточнення репертуару та

практичних порад аматорам. Наприклад, увага організаторів Республіканського конкурсу концертно-естрадної самодіяльності 20–27 вересня 1946 р. була зосереджена на розширенні жанрових та змістових меж аматорської естради шляхом проведення практичних консультацій колективам та «одинакам-виконавцям», зокрема й хореографічного жанру (ЦДАВО України. Ф. 5132. Оп. 1. Спр. 13, арк. 1–13).

Незважаючи на проаналізований конструктив в організації хореографічної творчості в аматорському середовищі, підпорядкованість танцювального жанру загальним ідеологічним канонам розвитку самодіяльного мистецтва внеможливлывала будь-які прояви диверсифікації його змісту. Стратегією репертуарної політики хореографічної активності було визначене створення концертних номерів, безпосередньо пов'язаних із життям радянського суспільства, з важливими політичними подіями, трудовими процесами. Відповідно, серед пріоритетів хореографічної активності аматорів було не стільки виконавство, скільки реалізація політико-виховних завдань. Як невід'ємний складник тоталітарної культури, радянський танець було проголошено засобом ідеологічного виховання, тому всілякі прояви хореографічного аматорства відчували чітку цензурну регламентацію.

Необхідно констатувати, що народно-сценічний танець, на відміну від інших видів хореографічного мистецтва, було культивовано як дієвий чинник виховання радянської молоді. Гуртки народного танцю, крім виховної та освітньої функцій, відігравали ще й важливу пропагандистську роль у соціумі. Панування народної хореографії в репертуарі аматорських об'єднань було офіційно задеклароване, зокрема, у підсумках Республіканського огляду самодіяльності 1951 р. Комітет у справах культурно-освітніх установ УРСР зобов'язувався вдосконалювати зміст навчально-виховної роботи танцювальних гуртків народно-сценічного жанру в таких напрямках: а) методично забезпечувати розвиток народного танцю в умовах гурткової роботи; б) узяти на облік хореографічні колективи та індивідуальних виконавців, що працюють у народному жанрі; в) сприяти зростанню народного танцю в репертуарній політиці гуртків; г) заохочувати змагання між клубами, гуртками й танцюристами на кращу організацію навчання народної хореографії; д) проводити щомісячні одноденні семінари для керівників гуртків народного танцю; ж) провести в 1951 р. атестацію керівників танцювальних гуртків при будинках культури, усунувши від керівництва гурткової роботи непрофесійних осіб (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 502, арк. 150).

Об'єктивно зауважимо, що автентична українська хореографія в якійсній сценічній обробці та технічному виконанні з'являлася в аматорському середовищі не часто. Культивування в гуртках винятково танців радянського походження спричинювало панування на самодіяльній сцені низькопробних номерів, засмічених одноманітними й еkleктичними рухами. Натомість беззаперечну офіційну підтримку відчувала популяризація хореографічних зразків так званої «сучасної тематики», які віддзеркалювали радянську ідеологію соцреалізму, їх часто створювали на

основі однотипних рухів і малюнків низької мистецької якості. Пріоритети надмірно політизованої репертуарної політики було висвітлено в резолюціях, спрямованих на посилення контролю за навчально-виховною роботою хореографів-аматорів, підтримки самодіяльних танцювальних колективів, які презентують у сценічних номерах тематику радянської дійсності (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 643, арк. 9). Безумовно, поширення уніфікованих композиційних побудов позбавляло танцювальні номери оригінального мистецького обличчя, національного колориту, глибокої ідейної основи, унеможлиблюючи повноцінний розвиток народної хореографії. Водночас траплялися звіти БНТ, у яких ішлося про іншу стратегію методистів-хореографів, спрямування їхньої професійної активності на узагальнення досвіду етнографічно-пошукової роботи збирачів фольклору, упорядкування автентичного матеріалу, організацію навчально-курсівих заходів, створення лекцій із питань розвитку національної хореографії (ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 502, арк. 138–139). Тож, можемо висувати, що на даному етапі розвитку справжньої української хореографії у закладах масової культури мав здебільшого латентний характер і відбувався у творчості персоніфікованих її носіїв.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, в результаті дослідження розвитку хореографічної освіти дорослих в Україні в історичному контексті можемо констатувати, що у виокремлений період 40-50-х рр. ХХ ст. саме хореографічне аматорство сформувалося у цілісний напрямок позаінституційної мистецької підготовки. Стратегічні завдання цього соціокультурного феномену, його сутнісні характеристики та смислова наповненість мали різні педагогічні цілі, детерміновані суспільно-політичним та соціокультурним контекстами. Організаційне керівництво аматорською хореографічною творчістю було врегульоване нормативами профільних відомств (освіти і культури), статутними документами закладів масової культури, профільних професійних і громадських творчих організацій, окремими резолюціями, ініційованими діячами культури і мистецтва. Ідеологічна заангажованість щодо танцювального аматорства дорослих, буквально чи опосередковано відображена в законодавчих ініціативах різних років, спричиняла однобічність у формуванні його репертуарних тенденцій, жанрової спрямованості. Водночас зазначимо, що у процесі формування змістового наповнення позаінституційних форм хореографічної освіти відбувалася активна кореляція ідеологічних і просвітницьких чинників; крім розвитку виконавських умінь в аматорів реалізовувався комплекс морально-естетичних завдань, що потверджувало педагогічні ресурси самодіяльної хореографії.

*Перспективними напрямками подальших наукових розвідок* вважаємо дослідження тенденцій неформальної хореографічної освіти в Україні на різних етапах історичного поступу в теоретико-методологічному та праксеологічному вимірах.

### Список використаних джерел

- Благова Т. О. (2021). Розвиток хореографічної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Полтава.
- Годовой отчет о работе Управления художественной самодеятельности комитета и Центрального Дома народного творчества УССР за 1947 год. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 149, 49.
- Годовые отчеты о работе Управления художественной самодеятельности комитета и Центрального Дома народного творчества УССР за 1946 год. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 60, 66.
- Докладные записки Комитета по делам культурно-просветительной работы УССР о состоянии художественной самодеятельности в УССР, направленные Совету Министров УССР за 1949 год. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 332,131.
- Докладные записки, справки о состоянии культурно-просветительной работы в УССР, направленные ЦК КП(б)У, 1951 р. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 502, 249.
- Долинова, К. (1975). Клуб і виховання творчої особистості. *Соціалістична культура*, 3, 26-27.
- Дорогих, Л.В. (1998 а). *Аматорське мистецтво як історико-культурне явище (на матеріалах України другої половини XIX ст.)*: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 17.00.01. Київ.
- Дорогих, Л.В. (1998 б). *Аматорське мистецтво як історико-культурне явище (на матеріалах України другої половини XIX ст.)*: дис. ... канд. іст. наук: 17.00.01. Київ.
- Інформації про фестиваль самодіяльного мистецтва до святкування 50-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції, 1966 р. ЦДАВО України. Ф. 5116. Оп. 6. Спр. 151, 69.
- Матеріали Республіканського конкурсу концертно-естрадної самодіяльності УРСР в серпні–вересні 1946 р. ЦДАВО України. Ф. 5132. Оп. 1. Спр. 13, 299.
- Положения о клубных учреждениях, утвержденные Комитетом по делам культурно-просветительных учреждений при Совете Министров УССР в 1947 г. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 134, 54.
- Приказы председателя Комитета по делам культурно-просветительной работы УССР по основной деятельности за 1950 год. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 386, 210.
- Протоколы №№ 19-28 заседаний Комитета по делам культурно-просветительных учреждений УССР и документы к протоколам за 1947 год. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 102, 174.
- Стенограмма республиканского совещания-семинара заведующих городскими отделами культурно-просветительной работы, состоявшегося 15 августа 1952 года в г. Киеве. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 643, 97.
- Стенограмма совещания руководителей художественной самодеятельности г. Киева, состоявшегося 10 марта 1947 г. ЦДАВО України. Ф. 4762. Оп. 1. Спр. 148, 64.

### References (translated and transliterated)

- Blahova, T.O. (2021a). Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI st.) [Development of choreographic education in Ukraine (XX – beginning of XXI century)]: dys. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.04. Poltava [in Ukrainian].
- Dokladnye zapysky Komyteta po delam kulturno-prosvetytelnoi raboty USSR o sostoiannyi khudozhestvennoi samodeiatelnosti v USSR, napravlennye Sovetu Mynystrov USSR za 1949 hod [Reports of the Committee for Cultural and Educational Work of the Ukrainian SSR on the state of amateur art in the Ukrainian SSR, sent to the Council of Ministers of the Ukrainian SSR for 1949]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 332, 131 [in Russian].
- Dokladnye zapysky, spravky o sostoiannyi kulturno-prosvetytelnoi raboty v USSR, napravlennye TsK KP(b)U, 1951 r. [Memorandums, certificates on the state of cultural and educational work in the Ukrainian SSR, sent to the Central Committee of the CP(b)U, 1951]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 502, 249 [in Russian].
- Dolynova, K. (1975). Klub i vykhovannia tvorchoi osobystosti [Club and training of creative specialties]. *Sotsialistychna kultura*, 3, 26-27 [in Ukrainian].
- Dorohykh, L.V. (1998 a). Amatorske mystetstvo yak istoryko-kulturne yavyshe (na materialakh Ukrainy druhoi polovyny XIX st.) [Amateur art as a historical and cultural phenomenon (based on Ukrainian materials of the second half of the 19th century)]: avtoref. dys. ... kand. ist. nauk: 17.00.01. Kyiv [in Ukrainian].
- Dorohykh, L.V. (1998 b). Amatorske mystetstvo yak istoryko-kulturne yavyshe (na materialakh Ukrainy druhoi polovyny XIX st.) [Amateur art as a historical and cultural phenomenon (based on Ukrainian materials of the second half of the 19th century)]: dys. ... kand. ist. nauk: 17.00.01. Kyiv [in Ukrainian].
- Hodovoi otchet o rabote Upravleniya khudozhestvennoi samodeiatelnosti komyteta y Tsentralnogo Doma narodnogo tvorchestva USSR za 1947 hod [Annual report on the work of the Administration of Amateur Art Committee and the Central House of Folk Art of the Ukrainian SSR for 1947]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 149, 49 [in Russian].
- Hodovye otchety o rabote Upravleniya khudozhestvennoi samodeiatelnosti komyteta i Tsentralnogo Doma narodnogo tvorchestva USSR za 1946 hod [Annual reports on the work of the Administration of Amateur Art Committee and the Central House of Folk Art of the Ukrainian SSR for 1946]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 60, 66 [in Russian].
- Informatsii pro festyval samodiialnogo mystetstva do sviatkuvaniia 50-richchia Velykoi Zhovtnevoi sotsialistychnoi revoliutsii, 1966 r. [Information about the festival of amateur art to celebrate the 50th anniversary of the Great October Socialist Revolution, 1966]. TsDAVO Ukrainy. F. 5116. Op. 6. Spr. 151, 69 [in Ukrainian].
- Materialy Respublikanskoho konkursu kontsertno-estradnoi samodiialnosti URSS v serpni-veresni 1946 r. [Materials of the Republican competition of concert and variety amateur performances of the Ukrainian SSR in August–September 1946]. TsDAVO Ukrainy. F. 5132. Op. 1. Spr. 13, 299 [in Ukrainian].
- Polozheniia o klubnykh uchrezhdeniakh, utverzhdennye Komitetom po delam

- kulturno-prosvetytelnykh uchrezhdeniy pry Sovete Mynystrov USSR v 1947 h. [Regulations on club institutions approved by the Committee for Cultural and Educational Institutions under the Council of Ministers of the Ukrainian SSR in 1947]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 134, 54 [in Russian].
- Protokoly №№ 19-28 zasedanyi Komyteta po delam kulturno-prosvetytelnykh uchrezhdeniy USSR y dokumenty k protokolam za 1947 hod [Minutes No. 19-28 of the meetings of the Committee for Cultural and Educational Institutions of the Ukrainian SSR and documents to the minutes for 1947]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 102, 174 [in Russian].
- Prykazy predsedatelya Komyteta po delam kulturno-prosvetytelnoi raboty USSR po osnovnoi deiatelnosti za 1950 hod [Orders of the Chairman of the Committee for Cultural and Educational Work of the Ukrainian SSR on the main activity for 1950]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 386, 210 [in Russian].
- Stenohramma respublikanskoho soveshchanyia-semynara zaveduiushchykh horodskymy otdelamy kulturno-prosvetytelnoi raboty, sostoiavshehosia 15 avhusta 1952 hoda v h. Kyeve [Transcript of the republican meeting-seminar of the heads of the city departments of cultural and educational work, held on August 15, 1952 in Kyiv]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 643, 97 [in Russian].
- Stenohramma soveshchanyia rukovodytelei khudozhestvennoi samodeiatelnosti h. Kyeve, sostoiavshehosia 10 marta 1947 h. [Transcript of the meeting of leaders of amateur art activities in Kyiv, held on March 10, 1947]. TsDAVO Ukrainy. F. 4762. Op. 1. Spr. 148, 64 [in Russian].

УДК 372.8:811.161.2 (485)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.162-171](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.162-171)

**Vovk Myroslava** – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine*

**Вовк Мирослава Петрівна** – *доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>

E-mail: [miravovk79@gmail.com](mailto:miravovk79@gmail.com)

### **MOTHER TONGUE TEACHING AS A PRIORITY IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: THE SWEDISH EXPERIENCE FOR UKRAINE**

**Abstract.** *The article outlines the legislative and regulatory framework for ensuring mother tongue teaching in the context of Ukrainian realities, identifies valuable educational practices of mother tongue teaching in Sweden,*

and on this basis identifies possible recommendations taking into account Ukrainian realities at the legislative, regulatory, organizational, and pedagogical levels. By using a range of research methods, the article presents important aspects of the problem of mother tongue teaching in Ukraine: the content analysis method allowed to determine the priorities of mother tongue and multilingual education based on the study of legislative resources, documents issued by UNESCO, the Council of Europe, etc.; through theoretical analysis clarified the essence of the concepts of «mother tongue education» and «mother tongue teaching»; application of the scientific extrapolation method enabled to identify opportunities for mother tongue teaching in Ukraine based on the experience of Sweden. The following educational practices of mother tongue teaching based on the experience of Sweden can be valuable for Ukraine: recognizing a single state language at the state level; ensuring conditions for the development of multilingualism; conducting regular monitoring studies on the problems of mother tongue teaching and studying support for multilingualism in education; need to improve the quality of bilingual teacher training based on in-depth mastery of the resource wealth of the mother tongue and languages of national minorities; development of informal mother tongue education for children and adults.

**Keywords:** mother tongue teaching; mother tongue education; multilingual education; Sweden, Ukraine; bilingual teachers; language policy.

**Вовк Мирослава Петрівна**

### **НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ ЯК ПРІОРИТЕТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ: ДОСВІД ШВЕЦІЇ ДЛЯ УКРАЇНИ**

**Анотація.** У статті окреслено законодавчо-нормативні основи забезпечення навчання рідної мови в умовах українських реалій, визначено цінні освітні практики навчання рідної мови у Швеції, а також виокремлено на цій основі можливі рекомендації з урахуванням українських реалій на законодавчо-нормативному та організаційно-педагогічному рівнях. Шляхом використання спектру дослідницьких методів представлено важливі аспекти проблеми навчання рідної мови в Україні: метод контент-аналізу дозволив визначити пріоритети рідномовної і багатомовної освіти на основі студіювання законодавчих ресурсів, документів ЮНЕСКО, Ради Європи тощо; шляхом теоретичного аналізу уточнено сутність понять «рідномовна освіта», «навчання рідної мови»; застосування методу наукової екстраполяції уможливило виявлення можливостей навчання рідної мови в Україні на основі досвіду Швеції. Цінними для України освітніми практиками навчання рідної мови на основі досвіду Швеції можуть бути: визнання на рівні держави єдиної державної мови; забезпечення умов для розвитку багатомовності; здійснення регулярних моніторингових досліджень щодо проблем навчання рідної мови і вивчення підтримки багатомовності в освіті; необхідність посилення якості підготовки

*вчителів-білінгвістів на основі поглибленого опанування ресурсного багатства рідної мови і мов національних меншин; розвиток неформальну рідномовну освіту дітей і дорослих.*

**Ключові слова:** *навчання рідної мови; рідномовна освіта; багатомовна освіта; Швеція; Україна; вчителі-білінгвісти; мовна політика.*

**Problem statement and relevance.** In the era of globalization, most countries are at different stages of establishing cultural compliance and multiculturalism, which involves implementing the ideas of humanization, national identity, mutual understanding, and tolerance of different cultures, religions, languages, and cultural heritage. These ideas form the basis for preserving cultural identity in the global context while increasing aggressiveness due to rejection of cultures of other ethnic groups, assessment of languages of many peoples as inferior, and discrete understanding of the uniqueness of cultural diversity by many states lead to leveling the value paradigm of the development of a modern multiethnic society. That is why the problems of balancing the development of multilingual and mother tongue education as essential factors in preserving the diversity of cultures and fostering respect for the history, cultural heritage, religion of states, ethnic groups, and peoples are becoming more relevant. And while in recent decades there has been a positive trend in the development of multilingual education in the context of forming a generation of specialists endowed with the ability to communicate in multilingual professional settings, mother tongue education is often viewed from the perspective of limited resources for professional growth, personal development, and self-realization. Instead, such deformative manifestations devalue the sacredness of the mother tongue, distort the national model of worldview, and fail to contribute to progressive state-building processes. It is important to maintain a balance in the development of multilingual and mother tongue education to preserve and enhance linguistic diversity and the axiological and cultural development of each individual who should have a clear nationally conscious and multiculturally tolerant worldview.

**Analysis of recent studies and publications.** Significant resources that reveal the global trends in multilingual education include the papers of Ukrainian and foreign scholars that present theoretical and practical problems of linguistic diversity in modern society (O. Matvienko, O. Pershukova, H. Pocheptsov, B. Busch, J. Ball, etc.). Theoretical and practical problems of mother tongue teaching in Ukraine are highlighted in the papers by L. Matsko, L. Palamar, M. Pentyliuk, O. Semenoh, etc. At the same time, modern studies lack a comprehensive analysis of the legislative and regulatory mechanisms for regulating the global process of mother tongue teaching, sufficient characteristics of theoretical aspects of the problem of mother tongue education, and a complete outline of the possibilities for the development of mother tongue education in foreign countries.

The **purpose of the article** is to outline the legislative and regulatory framework for ensuring mother tongue education in the context of Ukrainian

realities, to identify valuable educational practices of mother tongue education in Sweden, and to determine possible recommendations taking into account Ukrainian realities.

The choice of **methods** contributes to the implementation of this purpose: content analysis for studying legislative resources on the problems of multilingual and mother tongue education, documents issued by UNESCO, the Council of Europe, etc.; theoretical analysis for determining the essential characteristics of the concepts of «mother tongue education» and «mother tongue teaching»; scientific extrapolation method for identifying opportunities for mother tongue teaching in Ukraine based on the experience of Sweden.

**Statement of basic study materials.** Education is a social institution that mediates the transmission from generation to generation of cognitive, spiritual, ethical, and aesthetic experience, the system of knowledge, sciences, practical competencies, values, and culture of Canadian society. At the same time, the educational environment of many developed countries has created opportunities to provide mother tongue and multilingual education, which is a modern trend in the development of modern progressive countries.

During the XX century, the activities of the UN and UNESCO were aimed at legislative and regulatory mechanisms for the development of mother tongue and multilingual education in many countries. Thus, since 1945, education has acquired the status of an important factor in preserving cultural identity, social progress, and personal development in particular. The provisions of the UN Charter of November 16, 1945, confirm the establishment of anti-discriminatory principles of language policy in the global context. Since then, the global priorities of multilingualism and mother tongue have been implemented in the language policy of many states through the efforts of these international organizations in the direction of observing the right of everyone to multilingual education with the compulsory study of the mother tongue based on the principle of equality of all languages. The Universal Declaration of Human Rights, adopted by the UN General Assembly in 1948, recognized the priority of learning one's mother tongue from childhood and consistently engaging in the study of other languages that are official languages of certain countries. It was the foundation of the global policy of multilingual education.

O. Pershukova (Першукова, 2014, p. 65-77.) retrospectively covered the process of legislative and regulatory principles of multilingual and mother tongue education in the world during the XX and early XXI centuries, outlining key events in the direction of establishing a policy of multiculturalism and, at the same time, preserving the mother tongue as a factor in maintaining statehood, cultural identity, and ethnic identity. The scholar outlined the provisions of the fundamental legislative resources aimed at implementing the principles of multiculturalism and multilingualism. These include the following: the 1953 UNESCO report on «The Use of Vernacular Languages in Education», which first used the concept of «multilingual education»; «Convention against Discrimination in Education» adopted by the UN General Assembly meeting in Paris on December 14-15, 1960, when national minorities were given the opportunity to study in their mother tongue in parallel with learning the language

of the country; the European Cultural Convention (1954) adopted on December 19, 1954, in Paris when the Council of Europe recognized the development of international communication based on the study of European languages as a priority; implementation of the provisions of the 1990 World Declaration on Education for All to level racial, linguistic, ethnic, and political differences; the beginning of ratification of the 1992 European Charter for Regional or Minority Languages, which defines the essence of regional or minority languages, recognizes the cultural and linguistic diversity of languages, and advocates the need for bilingual education; Resolution No. 12 of the 1999 UNESCO General Conference, which clarified the concept of «multilingual education» as «the use of three or more languages in the educational process, namely a mother tongue, regional or national, international language»; 2001 UNESCO Declaration on Cultural Diversity, which substantiated the urgent task of preserving the linguistic heritage of mankind through the study of several languages, provided that primary education is delivered in the mother tongue; 2002 UNESCO document on «Education in a Multilingual World» outlines the principles of multilingual and mother tongue education: 1) teaching in the mother tongue is one of the means of improving the quality of education; 2) bilingual (multilingual) education at all levels of education contributes to social equality; 3) language is the most important component of intercultural education; in 2012, UN Secretary-General Ban Ki-moon authored the Global Initiative «Education First», which substantiated that in the context of multilingual education, it is advisable to achieve a high level of proficiency in the mother tongue, which involves the formation of the ability to: speak the state language of the country of residence as the main means of socialization; use several languages; think globally, be ready to live and work together with representatives of other countries and peoples (Global Education First Initiative, 2022).

Mentioning the strategic nature of the implementation of the multicultural policy enshrined in the documents of UNESCO, the Council of Europe, etc., we note that, unfortunately, mother tongue education is not given priority at many levels – at the level of interaction of national minorities within a particular state, at the level of professional formation of the individual and their individual development as a citizen of the state, first of all.

This problem is especially relevant in the context of leveling the mother tongue component in the context of modern Ukrainian realities. Without delving into the historical retrospective of the implementation of language policy at all stages of Ukraine's historical development by neighboring states, we state the current problems of mother tongue education in the period of active state-building (1991-2019). During this period, the functioning of the state language in independent Ukraine was regulated by Article 10 of the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine «On Languages in the Ukrainian SSR» (1989), the Decision of the Constitutional Court of Ukraine «On Application of State Language by Public Authorities, Local Government Bodies, and its Uses in Educational Process in Educational Institutions of Ukraine» of December 14, 1999.

In February 2012, the Verkhovna Rada adopted the Law of Ukraine

«On the Principles of the State Language Policy» № 5029-VI), which granted significant rights to use regional languages (Закон України «Про засади державної мовної політики», 2012). This document entered into force in August 2012. In February 2014, the Verkhovna Rada repealed this law. Due to public concerns, including those of foreign politicians, about the possible rejection of this fact by Ukrainian society, the document was given the status of «prepared for signature» on February 28, 2018. The Constitutional Court of Ukraine declared the Law invalid.

In April 2019, the Verkhovna Rada adopted the Law of Ukraine «On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language» (entered into force after being signed by the President of Ukraine on May 15, 2019) (Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», 2019). The main idea is to protect the rights of Ukrainian citizens to receive information and services in the state language, to fill the state status of the Ukrainian language with real content, and to support the Ukrainian language as one of the most important factors of Ukrainian identity, national security, and state unity.

It is from the perspective of implementing the main strategies of multilingual education policy and, at the same time, implementing the leading provisions of mother tongue education in the context of approving a new law on the status of the Ukrainian language in Ukraine that it is important to find mechanisms for balancing these two processes in society. To this end, it is worth taking advantage of the experience of the world's leading countries, which have developed significant ideas for regulating a tolerant and nationally identical language policy.

The definition of language education by O. Malenko (2014) is appropriate, as she sees it as «a socio-pedagogical phenomenon aimed at studying, preserving and reproducing national achievements in the education and upbringing of the individual, as well as ensuring the openness of the education system, its integration into the global educational environment». The researcher also notes that «all democratic societies, without exception, attach paramount importance to language education as a means of spreading state languages and establishing their unifying function, while taking care of teaching the language of international communication and minority languages» (Маленко, 2014, p. 232). We can define language education as a type of education that involves learning the mother tongue (mother tongue education) and foreign languages (bilingual and multilingual education) as a means of communication and cognition.

To substantiate the essence of the concept of «mother tongue education», it is advisable to characterize the concept of «mother tongue». P. Kononenko and T. Kononenko (1999) consider the mother tongue in the system of Ukrainian studies concepts: «The mother tongue connects a person with their family, nature, history, faith, philosophy, art (primarily verbal), with their family, ritual, calendar, and military songs and actions» (Кононенко, 2011, p. 12). The mother tongue is one of the most important concepts in ethnology, sociolinguistics, linguistics, and other sciences. Summarizing it according to

various criteria, we have a definition of the mother tongue as the first language learned in childhood naturally from native speakers. Accordingly, the essence of *mother tongue education* is the transfer of information, knowledge, understanding, attitudes, values, skills, behavioral patterns, etc. in the mother tongue, starting from preschool age. Mother tongue education is implemented through the mediation of the family, the system of mother tongue educational institutions at all levels, religious and public organizations, and informal associations for children and adults. At the same time, the mother tongue is a leading factor in creating a mother tongue environment, which combines a set of other concepts: native – closely related, close; mother tongue – mother's language; environment.

Characterizing the essence of «mother tongue teaching», modern Ukrainian didacticians focus on the pragmatic aspects of its mastery, defining such principles as attention to the matter of language, understanding of linguistic meanings – lexical, grammatical, the role of morphemes and syntactic units; evaluation of expressiveness of speech involves teaching students to feel expressive means in language – caress, benevolence; formation of the ability to perceive poetic works; development of language sense aimed at forming of students' awareness of the correctness of their own and other people's speech; understanding the role of words, phrases in the design and transmission of thought; ability to highlight logical emphasis, slow down or speed up reading; ability to express their thoughts orally and in writing; possession of the culture of oral and written speech; coordination of oral and written speech (Вашуленко (ред.), 2011). At the same time, it is advisable to focus on the actual value aspects of mastering the mother tongue as a factor in the establishment of national identity and the formation of a linguistic picture of the world.

Many countries have positive practices of mother tongue teaching taking into account the balanced development of multilingual education. The experience of Sweden may be valuable for Ukraine.

Researchers note that in Sweden, as a multilingual country, there was no need to establish the status of Swedish as the state language at all, but there was a historical need to regulate the development of other languages in the country to show respect, avoid their decline, and support the Sami and Finnish-speaking minorities. The status of the Swedish language has never been in doubt since it has held a strong state-building position since the XVI century. The status of the Swedish language is legally confirmed only among the 20 official languages of the European Union. The status of indigenous minorities and their languages in Sweden is recognized by law – Sweden ratified the Council of Europe's Framework Convention for the Protection of National Minorities and the European Charter for Regional or Minority Languages in 1999, according to which Sami, Finnish, and Meankieli (a variety of Finnish spoken on the border with Finland in northern Sweden), as well as Gypsy, were granted the status of national minority languages. In 1977, a reform of the «home language», i.e. the language of daily communication, was launched, which provided the opportunity to study the mother tongue in educational institutions for at least two hours a week. This meant that learning

the mother tongue for the personal, cognitive, and academic development of students and preserving the cultural identity of students belonging to other ethnic groups became an important educational goal. In addition, in preschool education, children whose mother tongue was different from Swedish had the opportunity to develop their mother tongue knowledge. Nowadays, mother tongue education is a separate school subject at both the general education level and upper secondary school level.

In 2001, the process of mother tongue education was procedurally improved, including a nationwide study of the extent and organization of mother tongue support and teaching in Swedish municipalities, as well as a study of attitudes toward mother tongue education and integration, diversity, and multilingualism in Swedish schools. In 2002, the National Agency for Education presented its report «More Languages – More Opportunities», which put forward several proposals to improve mother tongue support. These included measures to integrate mother tongue instruction into the daily school schedule by providing instruction in various school subjects in the mother tongue of the students. To ensure the necessary changes in attitudes, the Agency proposed measures to spread knowledge about the value of mother tongue education among civil servants and decision-makers. It also emphasized the need for new technologies, teaching methods, and textbooks in different languages. Special attention was also paid to the training of multilingual teachers and their adaptation to the profession. The proposals focused on mother tongue teaching and its important role in achieving educational goals in the development of knowledge in multicultural and multilingual Sweden (Lindberg Inger, 2007).

**Conclusions and prospects for further research.** The analysis of the theoretical aspects of the development of mother tongue and multilingual education, their legislative and regulatory principles in Ukraine, and the identification of progressive experience in organizing multilingual education in Canadian society made it possible to determine the prospects for establishing mother tongue education in Ukraine at the legislative and regulatory, organizational and pedagogical levels.

At the *legislative and regulatory level*, it is necessary to carry out a consistent extrapolation of the main provisions of the Law of Ukraine «On Ensuring the Functioning of Ukrainian as the State language» to overcome contradictions related to the ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages, which at the same time legally confirms the possibility of developing multilingualism with priority given to Ukrainian as the only state language and creates the basis for the development of other languages by integrating the mother tongue component into the content of disciplines, studying the mother tongue at least twice a week. There is a need to conduct regular monitoring studies on the problems of teaching the mother tongue and to study the support for multilingualism in education. At the *organizational and pedagogical level*, mother tongue instruction should be in line with the support of multilingual education, which involves the creation of educational organizations at the level of universities, secondary schools, etc., resource centers, websites, portals, and electronic libraries on the issues of mother

tongue and multilingual education. It is advisable to preserve the Ukrainian language in mixed-type families at the level of cooperation between families, religious or public organizations, and educational institutions. In the field of pedagogical education, there is a need to improve the quality of training of bilingual teachers based on in-depth mastery of the resource wealth of the mother tongue and languages of national minorities. It is important to develop informal mother tongue education for children and adults in the context of intensified internal migration processes, in the borderlands, etc. A citizen of Ukraine who enriches the potential of mother tongue communication, masters the richness of the state language and at the same time develops communication skills in other languages of the world should become a dream come true, which will be realized in the formation of the nation's cultural and linguistic elite. Accordingly, such individuals are the foundation for preserving peace, tolerance, and intelligence in dialogic interaction at the level of states, ethnic groups, and communities.

### Список використаних джерел

- Вашуленко, М.С. (2011). *Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Літера ЛТД.
- Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
- Закон України «Про засади державної мовної політики». (2012). URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
- Кононенко, П.П., Токар, Л.К., Бажан, О.Г. та ін. (2011). *Історія українознавства*. Київ: Академічне видавництво. (Серія «Альма матер»).
- Маленко, О. (2014). *Мовна освіта. Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. В. Г. Кремень (Ред.). Київ: Основа.
- Першукова, О. (2014). Роль міжнародних організацій у процесі становлення та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи. *Порівняльно-педагогічні студії*, 6(20), 65-77.
- Global Education First Initiative*. (2022). URL: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
- Lindberg, I. (2007). *Multilingual Education: a Swedish Perspective*. URL: <https://www.srii.org/public/documents/transactions/transaction-18/66f9f6e9-c2d7-47ab-8b37-c37c6fb1471a.pdf>
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C., Sif Karrebæk, M. (2018). *Mother tongue instruction in Sweden and Denmark Language policy, cross-feld effects, and linguistic exchange rates*. URL: <https://d-nb.info/1165040115/34>

### References (translated and transliterated)

- Global Education First Initiative*. (2022). URL: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/> [in English].
- Kononenko, P.P., Tokar, L.K., Bazhan, O.H. ta in. (2011). *Istoriia ukrainoznavstva [History of Ukrainian Studies]*. Kyiv: Akademichne vydavnytstvo. (Serii

- «Alma mater») [in Ukrainian].
- Lindberg, I. (2007). Multilingual Education: a Swedish Perspective. URL: <https://www.srii.org/public/documents/transactions/transaction-18/66f9f6e9-c2d7-47ab-8b37-c37c6fb1471a.pdf> [in English].
- Malenko, O. (2014). *Movna osvita. Osvita doroslykh: entsyklopedychnyi slovnyk [Adult Education: encyclopedic dictionary]*. V.H. Kremen (Red.). Kyiv: Osnova [in Ukrainian].
- Pershukova, O. (2014). Rol mizhnarodnykh orhanizatsii u protsesi stanovlennia ta rozvytku bahatomovnoi osvity v krainakh Yevropy [Role of International Organizations in the Process of Formation and Development of Multilingual Education in Europe]. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 6(20), 65-77 [in Ukrainian].
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C., Sif Karrebæk, M. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark Language policy, cross-feld effects, and linguistic exchange rates. URL: <https://d-nb.info/1165040115/34> [in English].
- Vashulenko, M.S. (2011). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Methods of Teaching the Ukrainian Language in Primary School: a study guide for students of higher education institu]*. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi» [Law of Ukraine «On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language»]. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro zasady derzhavnoi movnoi polityky» [Law of Ukraine «On the Principles of the State Language Policy»]. (2012). URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17> [in Ukrainian].

УДК 37.016:51:378.4(430)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.171-179](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.171-179)

**Королюк Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Koroliuk Olena** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Algebra and Geometry, Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7972-2115>

E-mail: [koroilyukwork@gmail.com](mailto:koroilyukwork@gmail.com)

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

**Анотація.** Стаття присвячена особливостям професійної підготовки майбутніх учителів математики у Федеративній Республіці Німеччина. Встановлено, що після приєднання до Болонського процесу в

країні стосовно підготовки педагогічних кадрів відбулися відчутні зміни, які спрямовані на вдосконалення, підвищення якості освіти, а також досягнення узгодженості в освітніх питаннях з іншими державами Європейської співдружності. Нині в Німеччині готують фахівців педагогічних спеціальностей у двоступеневій системі «бакалавр-магістр». Тривалість і зміст, методика навчання залежить від того, в якій школі має намір працювати вчитель у майбутньому. Так, викладачів математики для старшої школи, гімназій готують виключно університети. Після закінчення бакалаврату здобувач отримує ступінь «бакалавр наук» або «бакалавр мистецтв». Магістратура завершується отриманням ступеня «магістр освіти». Далі випускники університетів можуть продовжити наукову діяльність в аспірантурі (докторантурі), захистити дисертацію та отримати ступінь доктора філософії Phd. У ході аналізу, встановлено, що навчання в німецьких вишах поділяється на базовий, який завершується складанням переддипломного іспиту, і професійний курси. Визначено, що структура підготовки майбутніх учителів математики в університеті включає: 1) спеціально-предметний блок; 2) предметно-дидактичний (методика математики) блок; 3) психолого-педагогічні дисципліни; 4) різні види професійно-педагогічної практики. Як приклад, розглянуто навчальні плани підготовки майбутнього вчителя математики за системою бакалавр/магістр у Бременському університеті. З'ясовано, що обов'язковою фазою підготовки майбутнього вчителя є стажування в школі (Referendariat), успішне проходження якого стає допуском до другого державного екзамену, а в подальшому до самостійної фахової діяльності.

Проведений аналіз досвіду німецьких освітніх реформ та інновацій може бути використаний у системі фахової підготовки майбутніх учителів математики в Україні. Зокрема, заслугоує на увагу досвід стажування молодих педагогів у майбутній професії, а також організація практичного навчання, різновиди практик, які проходять майбутні вчителі в Німеччині.

**Ключові слова:** професійна підготовка; майбутні вчителі математики; Німеччина.

**Korolyuk Olena**

## **PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN GERMAN UNIVERSITIES**

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of the professional training of future mathematics teachers in the Federal Republic of Germany. It has been established that after joining the Bologna process in the country in relation to the training of pedagogical staff, tangible changes have taken place, which are aimed at improving and increasing the quality of education, as well as achieving consistency in educational issues with other states of the European Commonwealth. Currently, specialists in pedagogical specialties are being

trained in Germany in the two-level «bachelor-master» system. The duration and content, teaching methods depend on the school in which the teacher intends to work in the future. Thus, mathematics teachers for high schools and gymnasiums are trained exclusively by universities. After completing the bachelor's degree, the applicant receives the degree «Bachelor of Science» or «Bachelor of Arts». The Master's program ends with the Master of Education degree. Further, university graduates can continue their scientific activities in post-graduate studies (doctoral studies), defend a thesis and receive a Ph.D. degree. In the course of the analysis, it was established that education in German universities is divided into basic, which ends with the passing of a pre-diploma exam, and professional courses. It was determined that the structure of the training of future mathematics teachers at the university includes: 1) special subject block; 2) subject-didactic (methodology of mathematics) block; 3) psychological and pedagogical disciplines; 4) different types of professional and pedagogical practice. As an example, the curricula for training a future mathematics teacher under the bachelor/master's system at the University of Bremen were considered. It has been found that the mandatory phase of the training of the future teacher is the internship at the school (Referendariat), the successful completion of which becomes admission to the second state exam, and subsequently to independent professional activity.

The conducted analysis of the experience of German educational reforms and innovations can be used in the system of professional training of future mathematics teachers in Ukraine. In particular, the internship experience of young teachers in the future profession, as well as the organization of practical training, the types of practices that future teachers undergo in Germany deserve attention.

**Key words:** professional training; future mathematics teachers; Germany.

**Постановка проблеми, її актуальність.** Серед головних засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності Закон України «Про освіту» (2017) виділяє інтеграцію у міжнародний освітній та науковий простори. Для європейських країн сьогодні характерним є реформування й модернізація освіти. З огляду на приєднання нашої країни до Болонського процесу, відбуваються серйозні зрушення і в українській системі освіти, удосконалюються моделі навчання, впроваджуються нові освітні технології. Вишукуючи оптимальні шляхи реформування, українські науковці активно звертаються до зарубіжного досвіду. Особливий інтерес у такому контексті становить Федеративна Республіка Німеччина, яку завжди вирізняла висока якість професійної освіти.

У відповідь на стрімкі темпи соціально-економічних змін, широке впровадження інформаційних технологій, інші виклики XXI століття зростає значення математичної освіти для особистості. У зв'язку із цим підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів математики стає одним із важливих завдань модернізації освіти.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Вивченню різних

аспектів професійної підготовки вчителів в інших державах присвятили свої наукові праці О. Адаменко, Я. Бельмаз, О. Гайдук, Н. Долінська, Т. Кристочук, Т. Кучай, М. Наконечна, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисосєва та ін., зокрема, особливості німецької освіти досліджували Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, О. Гривкова, Н. Козак, О. Матвієнко, Н. Мачинська, Т. Новікова, Л. Чулкова та ін. Окремі питання підготовки майбутніх учителів математики за кордоном розглядали В. Ачкан, Т. Годованюк, М. Ковтанюк, Н. Кугай, Л. Михайленко, Л. Шевчук. Однак, незважаючи на значні наукові здобутки, зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів математики потребує більш глибокого вивчення.

**Мета статті** – розглянути особливості професійної підготовки майбутніх учителів математики в університетах Федеративної Республіки Німеччина.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Після приєднання ФРН до Болонського процесу відбулися певні зміни стосовно підготовки педагогічних кадрів, які у відповідності до світових тенденцій спрямовані на вдосконалення, підвищення якості освіти, а також досягнення узгодженості в освітніх питаннях з іншими країнами Європейської співдружності.

Підготовка вчителів у Німеччині знаходиться у підпорядкуванні кожної з 16 федеральних земель, що входять до складу ФРН. Однак, попри те, що на федеральному рівні певні розбіжності щодо професійної освіти зберігаються, до підготовки майбутніх учителів у країні діють спільні умови. З моменту набуття чинності Закону про реформу освіти вчителів (Закон про підготовку вчителів), 2009 в усіх освітніх установах фахівців педагогічних спеціальностей готують у двоступеневій системі «бакалавр-магістр» (Сеткова, 2010).

Процес професійного навчання вчителів в Німеччині нині ґрунтується на таких положеннях: 1) освіта тлумачиться як один із пріоритетів у державній політиці; 2) педагогічна освіта враховує нові суспільні реалії, пов'язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій; 3) ринок робочої сили позначається на розвитку педагогічної освіти; 4) враховується необхідність посилення зв'язків між закладами педагогічної освіти (підготовка у вищих закладах освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) (Мачинська, 2012).

Тривалість і зміст навчання за спеціальністю «Педагогіка» залежить від того, в якій школі планує працювати майбутній учитель, а також від навчальних дисциплін, на яких він хоче спеціалізуватися. Підготовка вчителів початкових класів та вчителів середньої ланки може здійснюватися як в університетах, так і у вищих спеціальних навчальних закладах (вищі педагогічні, художні, музичні, спортивні і технічні училища). Викладачів для старшої школи, гімназій готують виключно університети, де майбутні педагоги більш досконало вивчають профільючі дисципліни, а також педагогіку і філософію. Відмінності існують і в методиці навчання. Так, викладачі середніх шкіл та гімназій повинні досконало володіти

фактичною інформацією і демонструвати глибокі знання предмета.

Навчання в усіх німецьких вишах поділяється на базовий курс (Grundstudium), спрямований на загальнотеоретичну підготовку студентів, і професійний курс (Hauptstudium), що передбачає розподіл навчання на практичне і теоретичне, він направлений на визначення кожним студентом галузі своїх наукових інтересів, розширення теоретичних знань та поглиблення практичних вмінь, отриманих на базовому етапі. Grundstudium завершується складанням проміжних іспитів (Zwischenprüfung) або переддипломного іспиту (Diplom-Vorprüfung) (Stover, 1995, p. 150).

Тривалість навчання на бакалавраті складає 3 роки (6 семестрів), після закінчення студент отримує ступінь «бакалавр наук» або «бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts/Science). Магістратура триває півтора-два роки і завершується отриманням ступеня «магістр освіти» (Master of Education). Окремі освітні установи можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські. Уже після закінчення бакалаврату можна скласти перший Державний іспит (Staatsexamen), який є обов'язковим для тих, хто обирає професію вчителя. Випускники університетів можуть продовжити наукову діяльність в аспірантурі (докторантурі), захистити дисертацію та отримати ступінь доктора філософії Phd.

Загальнодержавні вимоги щодо змісту підготовки вчителів усіх типів шкіл за предметом викладання та його методикою затверджені Постановою конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини від 16 жовтня 2008 р. із певними змінами від 12 січня 2015 р. (Авшенюк та ін., 2017). У відповідності до земельних законів «Про підготовку вчителів» процес навчання майбутніх учителів математики в університеті включає такі блоки: 1) спеціально-предметний (дві або три дисципліни викладання, серед яких математика); 2) предметно-дидактичний (відповідно до предметів викладання, зокрема, дидактика математики); 3) «Науки про освіту» – психолого-педагогічні дисципліни; 4) професійно-педагогічна практика (Авшенюк, Дяченко, & Котун, та ін., 2017, с. 45; Годованюк, 2012, с. 82).

Математика в Німеччині є обов'язковою начальною дисципліною на всіх ступенях шкільного навчання. Учитель математики має значну автономію і свободу вибору щодо підручників, форм і методів навчання. Тому й форми, методи і технології навчання майбутніх учителів вирізняються різноманітністю, їх вибір зумовлюється відповідними навчальними планами і програмами. Особливий акцент робиться на проблемне, дослідницьке, ситуаційне навчання, дискусії. Ефективно використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики моделювання, ігровий метод, мікророзкладання, метод проектів, кейс-метод. Серед форм навчання спостерігається тенденція до переходу від фронтальних і групових до індивідуально-групових, тьюторських занять, тренінгів, занять із малими групами (3-6 осіб). Цим забезпечується якість теоретичної підготовки та глибокі практичні вміння та навички, що сприяє формуванню професійних якостей майбутніх учителів

математики (Адаменко, 2017).

Особливо успішним є німецький досвід практичної підготовки майбутніх педагогів. За час навчання в університеті майбутні вчителі проходять різні види практик: 1) практика на профпридатність (до початку навчання, мінімум 20 днів); 2) практика-орієнтування (I рік навчання, мінімум 1 місяць); 3) практика професійного поля (II рік навчання, мінімум 4 тижні); 4) практичний семінар (II семестр навчання в магістратурі, мінімум 5 місяців). У ході практики студенти поступово включаються в навчально-виховну роботу, вони самостійно проводять уроки (не більше 8 на тиждень). Педагогічний супровід студента здійснює викладач університету і досвідчений учитель-наставник (ментор), якому зменшується тижневе навантаження за основним місцем роботи (Авшенюк, Дяченко, & Котун, та ін., 2017).

Студенти педагогічних спеціальностей повинні вже на ранній стадії визначитися із вибором шкільної ланки, а також із профілюючими дисциплінами, які мають намір викладати, адже деякі спеціалізації потребують додаткових умов і перевірок. Навчання майбутніх учителів здійснюється, у більшості, із двох (у Баварії – із трьох) спеціальностей, причому не обов'язково споріднених. Для прикладу, тут можна зустріти вчителя математики, який викладає ще й географію та німецьку мову. Щоправда, є предмети, які не поєднуються, як от математика і фізичне виховання. Також багато студентів здобувають право обіймати дві вчительські посади, наприклад вчителя другого ступеня I (середня школа, 5-10 кл.) і другого ступеня II (старші класи (11-13 кл.), гімназії, професійні школи).

Для прикладу, підготовку майбутніх учителів за системою бакалавр/магістр здійснює Бременський університет ([Universitat Bremen](http://www.uni-bremen.de/), [www.uni-bremen.de/](http://www.uni-bremen.de/)). Тут можна здобути кваліфікацію вчителя початкової школи, учителя середньої школи, лицею або гімназії, професійно-технічної школи, а також спеціаліста в галузі інклюзивної освіти.

Обираючи спеціальність «Математика», майбутнім учителям (5-12(13) класи) обов'язково потрібно подати заявку ще й на другу спеціалізацію із переліку, який пропонує університет (біологія, хімія, німецька/германістика, англійська/англомовні культури, французька/франко-романські студії, арт-медіа-естетичне виховання, музична педагогіка, фізика, славістика/предмет російська мова, іспанознавство/латинознавство), або ж можна зробити вибір серед факультативів (географія, історія, політика–робота–економіка, релігієзнавство/релігійна освіта).

Перевага в конкурсі під час вступу надається здобувачам, які володіють здібностями та виявляють інтерес до математики, мають високі шкільні досягнення, пройшли додаткове навчання на математичних курсах. Окрім того, цінуються комунікативні навички, бажання працювати з дітьми та молоддю. Традиційно перед початком першого семестру в університеті для новачків проводиться двотижневий курс-огляд шкільної математики, щоб адаптувати студентів до навчання за спеціальністю.

Нині підготовка бакалаврів в університетах Німеччині триває 6 семестрів, що становить 180 кредитів ЄКТС. Зокрема, навчальний план підготовки бакалавра у Бременському університеті має наступну структуру:

1) Спеціальні дисципліни та методика викладання. *Предмет А* (математика), 72 кредити, що складає 60 кредитів математичних дисциплін (лінійна алгебра, геометрія, математичний аналіз, прикладна математика, теорія ймовірностей), 12 кр. методики навчання математики та практики. *Предмет В* (за вибором здобувача), 72 кредити, що також складає 60 кр. фахових дисциплін і 12 кр. методики викладання.

2) Педагогічна теорія та практика (24 кр.).

3) Підготовка і захист кваліфікаційної роботи (студент може обирати, за якою спеціальністю буде його тема), 12 кр.

Після завершення навчання й успішного захисту наукової роботи здобувачі отримують ступінь бакалавра, проте це ще не дає їм право викладати математику у державних школах та гімназіях, потрібно далі навчатися в магістратурі. Університет Бремену пропонує також магістерські програми для продовження здобуття освіти, зокрема, і для майбутніх учителів математики.

Навчальний план підготовки магістра, розрахований на 120 кредитів і побудований таким чином: 1) спеціальні дисципліни та методика викладання, а саме, *предмет А* (математика), 24 кредити ЄКТС (по 12 кредитів на фахові математичні дисципліни і методику навчання математики); *предмет В* (за вибором здобувача), 24 кредити, що також складає 12 кр. спеціальних дисциплін і 12 кр. методики; 2) науки про освіту (36 кр.); 3) практика в школі (15 кр.); 4) підготовка і захист магістерської роботи (можна здійснювати дослідження із предметної спеціалізації або в галузі педагогіки), 21 кр. Після захисту кваліфікаційної роботи здобувачі отримують ступінь магістра в галузі педагогічної науки або за профілем обраної спеціальності.

Під час навчання в Бременському університеті майбутні вчителі математики додатково можуть пройти сертифікований курс «Основи цифрових медіа в освітніх контекстах», що значно розширить їх кар'єрні перспективи.

У Німеччині після отримання освітнього ступеня кандидат на посаду вчителя переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі – друга фаза підготовки майбутнього вчителя (Vorbereitungsdinst, Referendariat), яка триває впродовж 12-18 місяців. Стажування передбачає самостійне проведення вчителем-початківцем уроків у школі, а також супровід його педагогічної діяльності досвідченим учителем-наставником. Учитель-стажист також отримує підтримку від консультантів Центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь у семінарах. Здобувачі, які успішно пройшли стажування, одержують допуск до другого державного екзамену. Загальна оцінка за нього враховує результат

виконання письмової домашньої роботи, двох відкритих пробних уроків та усного іспиту (Адаменко, 2011).

У ході подальшої фахової діяльності вчителі математики, як і інші вчителі-предметники, зобов'язані підвищувати власну кваліфікацію (Fortbildung). Такий вид освіти в Німеччині є багаторівневим і забезпечується на: 1) міжземельному рівні (реалізуються програми міжнародного обміну, проводяться спільні заходи земельних центрів шкільної практичної підготовки та центрів підготовки вчителів на базі університету); 2) земельному рівні (безпосередньо на території федеральної землі, де працює вчитель); 3) шкільному рівні.

Професійна діяльність учителя систематично оцінюється за такими параметрами: поточна оцінка (загальна характеристика, професійне дос'є, імідж), регулярна оцінка (атестація, відбувається щоп'ять років); планова службова оцінка (може бути викликана виробничою необхідністю). Наслідки атестації впливають на просування в шкалі штатних одиниць (методист, спеціаліст з адміністративної роботи, заступник директора тощо), на розмір заробітної платні. Учитель математики у ФРН користується повагою в суспільстві. За умови наявності 5-річного педагогічного стажу й позитивних результатів атестації, учитель офіційно набуває статусу державного службовця, що означає високі соціальні гарантії та оплату праці на рівні, який вище за середній по країні.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Федеративна Республіка Німеччина, яка була в числі перших країн, які підписали Болонську декларацію, сьогодні має продуктивну освітню систему, яка відповідає європейським стандартам, а професійна педагогічна освіта посідає гідне місце в цій сфері. Підготовка вчителів забезпечує як потреби сучасного суспільства у всебічно розвинених особистостях, так і запити діючого ринку праці в ефективних, компетентних спеціалістах.

Прогресивний досвід німецьких освітніх реформ та інновації в професійній підготовці, на нашу думку, можуть бути використані у системі фахової підготовки майбутніх учителів математики в Україні. Так, заслуговує на увагу досвід стажування молодих педагогічних кадрів у майбутній професії, а також організація практичного навчання, різні види практик, які проходять майбутні вчителі в Німеччині, а зокрема, практика на профпридатність та практика-орієнтування, які відбуваються вже на початкових етапах навчання, що дає змогу здобувачам остаточно усвідомити, чи вірний вони обрали професійний шлях. Відтак, подальші наукові розвідки вбачаємо у більш глибокому дослідженні змісту і особливостей організації практик у професійній підготовці майбутніх учителів математики в Німеччині.

#### **Список використаних джерел**

Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В. & Постригач, Н. О. (2017). Зарубіжний

- досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали.  
Київ: ДКС «Центр».
- Адаменко, О. О. (2011). Професійна підготовка вчителя математики у Німеччині. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 32 (1), 149-151.
- Годованюк, Т. Л. (2019). Методична підготовка майбутніх учителів математики: теорія і практика: монографія. Умань: Видавець «Сочинський М. М.».
- Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519#Text>
- Мачинська, Н. І. (2012). Педагогічна освіта майбутніх магістрів у Німеччині та Великобританії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1-2, 123-127.
- Сеткова, Ю. (2010). Система отримання педагогічної освіти в Німеччині. URL: [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/germany/9154/](http://osvita.ua/abroad/higher_school/germany/9154/)
- Stover, M. (1995). *Studium in Deutschland*. Bonn: Kollen Druck und Verlag.

#### References (translated and transliterated)

- Adamenko, O. O. (2011). Profesiina pidhotovka vchytelia matematyky u Nimechchyni [Professional training of mathematics teachers in Germany]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho*, 32 (1), 149-151 [in Ukrainian].
- Avsheniuk, N. M., Diachenko, L. M., Kotun, K. V., Marusynets, M. M., Ohiienko, O. I., Sulyma, O. V. & Postryhach, N. O. (2017). Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]. Kyiv: DKS «Tsentr» [in Ukrainian].
- Hodovaniuk, T. L. (2019). Metodychna pidhotovka maibutnix uchyteliv matematyky: teoriia i praktyka [Methodical training of future teachers of mathematics: theory and practice]: monohrafiia. Uman: «Sochynskiy M. M.» [in Ukrainian].
- Machynska, N. I. (2012). Pedahohichna osvita maibutnix mahistriv u Nimechchyni ta Velykobrytanii [Pedagogical education of future masters in Germany and Great Britain]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuous professional education: theory and practice*, 1-2, 123-127 [in Ukrainian].
- Setkova, Yu. (2010). Systema otrymannia pedahohichnoi osvity v Nimechchyni [The system of obtaining pedagogical education in Germany]. [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/germany/9154/](http://osvita.ua/abroad/higher_school/germany/9154/) [in Ukrainian].
- Stover M. (1995). *Studium in Deutschlan*. Bonn: Kollen Druck und Verlag [in German].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017) [Law of Ukraine «On Education»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519#Text> [in Ukrainian].

УДК 373.3/5091

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.180-188](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.180-188)

**Мартин Оксана Михайлівна** –  
аспірант спеціальності 011  
«Освітні, педагогічні науки»  
Мукачівського державного  
університету

**Martyn Oksana** – PhD Student,  
majoring in 011 «Educational,  
Pedagogical Sciences»,  
Mukachevo State University,  
Mukachevo, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6000-6744>  
E-mail: [oksanamartun735@gmail.com](mailto:oksanamartun735@gmail.com)

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ У ШВЕЦІЇ

**Анотація.** В статті обґрунтовано особливості організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя рідної мови у Швеції. Проаналізовано програму підготовки вчителя-предметника, яка реалізується в Університеті м. Упсала. Виявлено, що підготовка вчителя рідної мови передбачає вивчення протягом чотирьох семестрів шведської мови, формування і розвиток досконалого знання стилю, тексту, мовлення, граматики, літературного аналізу та читання для дітей та молоді. Зміст підготовки вчителя рідної мови також включає вивчення історії літератури, лінгвістичної соціології, мови сусідніх країн, історії мов тощо. Схарактеризовано організаційні особливості педагогічної підготовки майбутнього вчителя рідної мови. Виявлено, що для отримання ступеня вчителя-предметника студент повинен продемонструвати такі знання та здібності, які необхідні для самостійної роботи як вчителя-предметника у відповідній галузі (знання в галузі загальної та предметної дидактики, включаючи методологію наукової теорії, знання якісних та кількісних методів дослідження, взаємозв'язку між теоретичним і практичним досвідом та професійною практикою; знання та розуміння соціальних відносин, управління конфліктами та лідерства, організації шкільної системи, відповідних керівних документів, теорії навчальних програм та різних педагогіко-дидактичних точок зору, історії шкільної системи, системи контролю та оцінювання). Зроблено висновок, що професійна підготовка вчителя рідної мови в Швеції характеризується інтегрованим підходом до теоретичного і практичного навчання. Основою професійних знань учителя є не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною майстерністю, а й уміння розвивати й оцінювати власну професійну діяльність.

**Ключові слова:** вчитель рідної мови; педагогічна освіта; професійна підготовка; освіта Швеції.

**Martyn Oksana**

## **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF NATIVE LANGUAGE TEACHER IN SWEDEN**

**Abstract.** *The peculiarities of the organizational and pedagogical conditions of native language teacher training in Sweden are substantiated in the article. The subject of teacher training program was implemented and analyzed at Uppsala University. It was found that learning native language by the teacher involves studying the Swedish language for four semesters, forming and developing a perfect knowledge of style, text, speech, grammar, literary analysis and reading for children and young people. The content of the training of a native language teacher also includes studying of the history of literature, linguistic sociology, languages of neighboring countries, the history of languages, etc. The organizational features of the pedagogical training of the future native language teacher are characterized. It was found that in order to obtain the degree of a subject teacher, a student must demonstrate such knowledge and abilities that are necessary for independent work as a subject teacher in the relevant field (knowledge in the field of general and subject didactics, including the methodology of scientific theory, knowledge of qualitative and quantitative research methods, the relationship between theoretical and practical experience and professional practice; knowledge and understanding of social relations, conflict management and leadership, the organization of the school system, relevant governing documents, the theory of educational programs and various pedagogical and didactic points of view, the history of the school system, the control and evaluation system). It was concluded that professional training of native language teachers in Sweden is characterized by an integrated approach to theoretical and practical training. The basis of a teacher's professional knowledge is not only knowledge of 3 concepts, technologies and mastery of pedagogical skills, but also the ability to develop and evaluate one's own professional activity as well.*

**Key words:** *native language teacher; pedagogical education; professional training; education in Sweden.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Навчання рідною мовою сприяє розвитку мовних умінь та навичок учнів. Вченими в рівній мірі підкреслюється важливість розуміння педагогом цінності рідної мови для учня, так само як і його вміння спілкуватися стандартною іноземною мовою у певних соціальних ситуаціях. При цьому важливо володіти знаннями історії, фольклору, традицій, цінностей та сучасної соціокультурної ситуації етнічних груп, що є основою духовності людини.

Надпредметна, метаметодична функція рідної мови обумовлює і багатогранність, універсальність діяльності словесника, здатного забезпечити якісно інший рівень освіти молодого покоління, що дає підстави визначити професійну освіту вчителя рідної мови як актуальний науковий напрям, який сьогодні не повною мірою використовує

педагогічний інструментарій для підготовки компетентного вчителя-словесника.

Особливе місце у цій системі займає професійна підготовка вчителя-словесника як педагога, який за допомогою слова передає досвід пізнання навколишнього світу у всіх його проявах, матеріальному та духовному.

В Україні таким питанням приділяють важливе значення. Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про передвищу фахову освіту» та інші нормативні документи спрямовують на підготовку педагога, спроможного забезпечити освітній процес у школі з акцентом на правильну інтерпретацію поведінки своїх учнів, а також на можливість наочно демонструвати учневі та його родині, що вчитель високо цінує їхній культурний досвід і сприймає школяра як унікальну особистість з його багатим культурним світом. Особливо це стосується вчителя рідної мови.

Ми звернулися до вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя рідної мови в європейських країнах, зокрема в Швеції оскільки, на нашу думку, розвиток педагогічної освіти саме в цій країні має особливе соціокультурне значення, що містить в собі кілька вимірів: освіта як індивідуальний стан, як індивідуальна можливість, як індивідуальний процес, як найвища цінність людства.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** На початку ХХІ століття українська, європейська та міжнародна педагогічна спільнота продовжує активно досліджувати питання підготовки педагога, зокрема підготовки вчителя рідної мови.

Цьому питанню присвячене дослідження Д. Ленгел «Мовна діагностика в багатомовних умовах щодо процедури оцінювання як супроводу підготовки та навчання (Lengyel, 2010). Актуальним в рамках нашого дослідження є «Європейський профіль для вчителя мови: Зустріч виклику для спільних компетенцій, знання, стратегії та цінностей» (European profile for language teacher education, 2016).

Значний внесок у розробку теоретичних основ педагогічної освіти і підготовки вчителя рідної мови в європейському контексті зробили Н. Авшенюк, Л. Базиль, Ж. Крістенсен, Л. Мовчан, Л. Мамчур, Л. Огнівко, О. Семенов та інші.

Слід звернути увагу на засадничі праці Н. Авшенюк щодо педагогічної освіти та професійної підготовки в європейському просторі, в яких акцентується увага на посиленні значимості професіоналізму, що є визначальним чинником успіху кожної держави в умовах глобалізації та конкурентної економічної боротьби; на якість освіти на особистому рівні як головної вимоги та значимої переваги для критично мислячої особистості. Адже це запорука її майбутнього, зокрема творчої самореалізації, розкриття потенційних можливостей, досягнення максимальних результатів у професійній діяльності, головна передумова успішної життєдіяльності (Авшенюк, 2014).

Вивченню особливостей педагогічної підготовки в Швеції присвячено дисертаційне дослідження Л. Мовчан, яка, досліджуючи

розвиток змісту шкільної іншомовної освіти, акцентувала увагу на важливості педагогічної підготовки в напрямі фундаменталізації знань, розширення наукових досліджень і звуження спеціалізації до одного або двох предметів у реалізації завдань соціального замовлення освітньої галузі (Мовчан, 2012).

Нові підходи щодо розвитку педагогічної освіти вчителя рідної мови розкрито в концепціях рефлексії вчителя-практика (П. Хёрст), базової педагогічної освіти (Д. Макінтур) базових знань вчителя (Л. Шульман), рефлексивної учительської підготовки (Д. Лістон), професійного розвитку вчителя (Л. Крімер-Хейон, М. Галтон, В. Дойлі, Г. Пондер, М. Фулан, А. Харгрівс) та інших.

**Мета статті:** обґрунтувати організаційно-педагогічні аспекти підготовки вчителя рідної мови у Швеції на початку XXI століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зазначимо, що вивчення рідної (шведської) мови у Швеції має фундаментальне значення як для окремих людей, так і для суспільства загалом. Навчання рідної (шведської) мови в Швеції здійснюється вчителем-предметником як інтегрований курс, що поєднує вивчення мови та літератури (Christensen, & McDonnell, 2005).

Підготовка вчителів рідної мови в Швеції здійснюється у багатьох університетах, серед яких провідним є Університет м. Упсала. Розглянемо особливості змісту і організації підготовки вчителя рідної мови як вчителя-предметника, яка активно впроваджується в цьому закладі вищої освіти. Так, в Університеті м. Упсала з 2001 р. здійснюється програма для підготовки вчителів-предметників з нахилом на роботу в гімназії. Організаційно підготовка вчителя рідної мови передбачає вивчення протягом чотирьох семестрів шведської мови, що забезпечує формування та розвиток таких професійно важливих професійних компетенцій як досконалого знання стилю, тексту, мовлення, граматики, літературного аналізу та читання для дітей та молоді (Läroplan för modersmål som skolämne). Мета підготовки вчителя-предметника: забезпечення майбутнього педагога знаннями та компетенціями щодо можливості здійснювати навчання за предметами, проводити незалежне та критичне оцінювання, розвивати здатність самостійно вирішувати педагогічні задачі та здатності підвищувати кваліфікацію і навчання впродовж життя у рамках професійної галузі (предметів/предметних галузей).

Аналіз наукових та інформаційних джерел засвідчує, що для кожного предмета розробляється навчальна програма, у якій вказується, які кваліфікаційні вимоги застосовуються. До освітньої програми включені предмети, в основному кількість кредитів яких становить 7, 5 (Läroplan för modersmål som skolämne). Наприклад:

*Навчальний предмет:* Навчання рідної мови в очному та дистанційному режимі.

*Кількість університетських кредитів:* 7,5.

*Рівень освіти:* Базовий рівень.

*Основна сфера та послідовне поглиблення:* Дидактика.

*Шкала оцінок:* зараховано (U), зараховано (G), зараховано (VG) .

*Відповідальний відділ:* Кафедра педагогіки, дидактики та педагогічних досліджень

*Керівні принципи:* Самостійний курс.

*Ціль:* формування знань у галузі рідної мови як шкільного предмета; розвиток здатності пов'язувати теоретичні знання в галузі багатомовності та лінгводидактики, а також знання рідної мови із практичним застосуванням у педагогічній діяльності.

Вивчення курсу має забезпечити формування таких педагогічних *компетенцій у майбутніх вчителів рідної мови:* здійснювати аналіз програмних документів школи з особливим акцентом на мету, роль та плани курсів рідної мови; знати і здійснювати інтерпретацію основних теорій та поточних досліджень в галузі багатомовності та мовної дидактики і обговорити їх важливість для викладання та навчання рідною мовою; розмірковувати та обговорювати дидактичні питання, що стосуються змісту навчання та методів роботи щодо розвитку мови та знань багатомовних учнів у школі; використовувати різні дидактичні інструменти у своєму власному навчанні та співвідносити вибір змісту та методів роботи з теоретичною основою курсу і попередніми умовами навчання; інтегрувати цифрові інструменти у роботу для досягнення комунікативних цілей у власному навчанні; розуміти технічні умови та застосовувати методи роботи щодо дистанційного навчання.

Курс складається з *модулів (зміст курсу (läroplan för modersmål som skolämne):*

*Модуль 1.* Рідна мова як шкільний предмет, призначення та роль рідної мови у шведській системі освіти. Плани курсів та їх зв'язок із місією школи, а також міжнародний досвід моделей багатомовної освіти. Теоретичні погляди на багатомовність та рідну мову, пов'язані з організацією навчання багатомовних та новоприбулих учнів, дизайном навчання та роллю вчителя рідної мови.

*Модуль 2.* Мова у змінному та творчому середовищі в школі.

*Модуль 3.* Навчання рідної мови на практиці.

*Модуль 4.* Акцент на цифрові інструменти у викладанні рідної мови та дистанційне навчання. Велика увага приділяється використанню сучасних інформаційних та комунікаційних технологій як методу досягнення комунікативних цілей у навчанні рідної мови, включаючи технічні передумови та методи роботи для дистанційного навчання.

*Форми організації і методи навчання:* Викладання на основі лекцій та семінарів. Відвідування семінарів є обов'язковим.

*Контроль і оцінювання.* Письмовий і усний контроль.

Підкреслимо, що професійна підготовка вчителя рідної мови в Швеції характеризується інтегрованим підходом до теоретичного і практичного навчання, що забезпечується на основі співпраці університетів з регіональними дошкільними установами, освітніми центрами продовженого дня, школами та гімназіями тощо (The Training of Teachers of a Foreign Language; Огієнко, 2010; Мовчан, 2012). Для отримання ступеня

вчителя-предметника студент повинен продемонструвати такі знання та здібності, які необхідні для самостійної роботи як вчителя-предметника у відповідній галузі.

Звернемо увагу, що для здобуття ступеня вчителя рідної мови з нахилом на роботу в гімназії студент повинен виявити такі знання: знання з основ відповідної галузі (за предметом навчання), розуміння сучасного стану і розвитку галузі; пріоритетними для навчання рідної мови є предметні компетенції: мовна, мовленнєва, комунікативна, лінгвокультурологічна та соціокультурна; знання в галузі загальної дидактики та предметної дидактики, включаючи методологію, які потрібні для викладання та вивчення предмета (предметів); глибокі знання наукової теорії, а також знання якісних та кількісних методів дослідження, знання взаємозв'язку між науковими дослідженнями та професійною практикою; знання про розвиток, навчання, потреби та передумови розвитку дітей та молоді, які потрібні для практичної діяльності; знання та розуміння питань соціальних відносин, управління конфліктами та лідерства; знання організації шкільної системи, відповідних керівних документів, теорії навчальних програм та різних педагогіко-дидактичних точок зору, а також знання історії шкільної системи, контролю та оцінювання (*Läroplan för modersmål som skolämne*).

Щодо навичок і розвитку здібностей майбутнього вчителя рідної мови, то вчитель-предметник має: демонструвати всебічну здатність створювати умови для навчання та розвитку всіх учнів; демонструвати поглиблену здатність критично та самостійно використовувати, систематизувати та здійснювати аналіз власного досвіду та професійного досвіду інших, а також здійснювати дослідження, щоб тим самим сприяти розвитку професійної діяльності та розвитку знань з предметів, предметних галузей та предметної дидактики; показати здатність використовувати знання та практичний досвід учнів з метою стимулювання та розвитку кожного учня; демонструвати здатність до планування, організації, мотивації та контролю освітнього процесу.

Щодо контролю і оцінювання, то майбутній вчитель-предметник має: виявляти усвідомленість значимості контролю і оцінювання та здатність до співпереживання, продемонструвати здатність знаходити професійний підхід до учнів та їх опікунів; демонструвати здатність давати оцінки у педагогічній роботі на основі відповідних наукових, соціальних та етичних аспектів з особливим урахуванням прав людини, зокрема прав дитини відповідно до Конвенції про права дитини, а також сталого розвитку; демонструвати здатність виявляти прагнення до отримання додаткових знань та розвивати свою педагогічну компетентність.

Таким чином, метою освітнього курсу є педагогічна і предметна підготовка студентів до професійної діяльності, що задовільняє вимоги постійного професійного удосконалення власної компетентності, а також розвитку здібностей до педагогічної діяльності. Підготовка вчителя рідної мови повинна забезпечити розвиток у студентів лідерських якостей та навичок співпраці як у педагогічному колективі, так і в роботі з учнівським

самоврядуванням. Навчання має сприяти формуванню у студентів власних позицій з питань, що базуються на духовних і моральних цінностях, та стимулювати студентів до постійного удосконалення професійних компетенцій (Läroplan för modersmål som skolämne; European profile for language teacher education).

Основою педагогічної підготовки вчителя рідної мови в Швеції є вивчення педагогічного курсу, зміст якого передбачає такі питання;

- історія, організація та умови шкільної системи, а також ціннісна база школи, включаючи основні демократичні цінності та права людини;
- теорія навчальних програм і дидактика;
- наукова теорія та методологія дослідження;
- розвиток та навчання, які повинні мати міждисциплінарну перспективу, що включає когнітивну науку, а також спеціальну педагогіку;
- соціальні відносини, управління конфліктами та лідерство;
- контроль, оцінювання та корегування навчальної роботи учнів.

Таким чином, аналіз наукових досліджень (Christensen, & McDonnell, 2005; European profile for language teacher education, 2016; The Training of Teachers of a Foreign Language; Огнівко, 2008 та інших) засвідчує, що важливими для навчання рідної мови є такі метапредметні компетенції, як ціннісно-смыслова, навчально-пізнавальна, інформаційна. Вони регулюють змістовний компонент навчальних матеріалів, освітню роботу з інформацією, навчальними моделями, загальними схемами; виконання логічних операцій порівняння, аналізу, узагальнення, класифікації, встановлення аналогії та інше.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підготовка вчителя рідної мови у Швеції спрямована на формування загальних, спеціальних і професійних знань (педагогічної теорії та практики). Основою професійних знань учителя є не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною майстерністю, а й уміння розвивати й оцінювати власну професійну діяльність.

*Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у вивченні досвіду практичної і позаурочної діяльності вчителя рідної мови в європейських країнах.

### **Список використаних джерел**

- Авшенюк, Н.М. (2014) Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К. : Педагогічна думка, 232.
- Вишневська, Е. (2014) Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу: монографія. Київ: «АртеЕк», 516.
- Мовчан, Л. (2012). Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 20.

- Огієнко, О. (2010). Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 41.
- Огнівко, Л.В. (2008). Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. Матеріали регіонального науково-практичного семінару: Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції (20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 227–231.
- Christensen, J.C., & McDonnell, J.H. (2005). The career lattice: a structure for planning professional development. *Teacher professional development: a multiple perspective approach*. Ed.: L. Kremer-Haydon [et al.]. Amsterdam; Berwyn, 295–315.
- European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values (: Maranthi Karatsiori (2016). *European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values*, *Cogent Education*, 3:1, 1199125. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1199125>.
- Hogskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education). Шведська національна агенція вищої освіти. URL: [www.hsv.se](http://www.hsv.se)
- Läroplan för modersmål som skolämne: Klassrum och distansundervisning URL: [https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=38675&la\\_sa\\_r=22%2F23&typ=1](https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=38675&la_sa_r=22%2F23&typ=1).
- Lengyel Drorit (2010). Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching Document prepared for the Policy Forum «The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences». Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010.
- The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmansson-Dunn. URL: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf).

### **References (translated and transliterated)**

- Avsheniuk, N. M. (2014). Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v yevropeiskomu ta yevroatlantychnomu osvithnomu prostori [Modernization of teacher education in the European and Euro-Atlantic educational space]: monohrafiia. *Akad. ped. nauk Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh*. K.: Pedahohichna dumka, 232 [in Ukrainian].
- Christensen J.C., & McDonnell J.H. (2005). The career lattice: a structure for planning professional development. *Teacher professional development: a multiple perspective approach*. Ed.: L. Kremer-Haydon [et al.]. Amsterdam; Berwyn, 295–315 [in English].

- European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values (: Marianthi Karatsiori (2016). European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values, Cogent Education, 3:1, 1199125. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1199125> [in English].
- Hogskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education). URL: [www.hsv.se](http://www.hsv.se)  
Läroplan för modersmål som skolämne: Klassrum och distansundervisning. <https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kpid=38675&lasa=r=22%2F23&typ=1> [in Sweden].
- Lengyel Drorit (2010). Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching Document prepared for the Policy Forum «The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences» Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010 [in English].
- Movchan, L. (2012). Rozvytok zmistu shkilnoi inshomovnoi osvity v Korolivstvi Shvetsiia [Development of the content of school foreign language education in the Kingdom of Sweden] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 20 [in Ukrainian].
- Ohienko, O. (2010). Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh (druha polovyna XX stolittia) [Trends in the development of adult education in the Scandinavian countries (second half of the 20th century)] : avtoref. dys... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 41 [in Ukrainian].
- Ohnivko, L.V. (2008). Yevropeyskyi dosvid zabezpechennia yakosti vyshchoi pedahohichnoi osvity [European experience in ensuring the quality of higher pedagogical education]. Materialy rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru: Shliakhy modernizatsii vyshchoi osvity v konteksti yevrointehratsii (20–21 travnia 2008 r., m. Ternopil). Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 227–231 [in Ukrainian].
- The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn. [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf) [in English].
- Vyshnevskaya, E. (2014). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Polshchi na tli yevropeiskoho intehratsiinoho protsesu [Professional training of teachers in Poland against the background of the European integration process]: monohrafiia. Kyiv: «Artek», 516 [in Ukrainian].

УДК 378.4.014.25(71)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.189-197](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.189-197)

**Осадчук Валентина Володимирівна** – здобувачка 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](mailto:valentinaosadchuk72@gmail.com)

## РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

**Анотація.** Оглядова стаття присвячена аналізу стану розвитку дистанційної та відкритої освіти в закладах вищої освіти Канади. Цей процес охарактеризовано, як природний процес еволюції освіти, становлення якого можна розділити на три етапи. Науково обґрунтовано та визначено кожен етап становлення й розвитку відкритих та дистанційних університетів в Канаді наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Визначено кожен етап, який складається з різних поколінь засобів інформації та обмежений певними проміжками часу. Обґрунтовано соціально-економічні передумови розвитку та схарактеризовано основну ідею концепції відкритих та дистанційних університетів в Канаді наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Висвітлено специфіку організації освітнього процесу у найбільш популярних відкритих та дистанційних університетах різних провінцій Канади. Проаналізовано діяльність провідних канадських закладів відкритої та дистанційної освіти, зокрема першого Відкритого університету Атабаска, Відкритого університету Томпсона у Британській Колумбії, Університету Гвельфа в Онтаріо, Університету Далхаузі в Новій Шотландії, Університету Ніпіссінга, Університету Квінс в Онтаріо, Університету Райерсона в Онтаріо, Університету Вілфреда Лоріє в Онтаріо, Університету Західного Онтаріо, Йоркського університету в Онтаріо, Університету дистанційного навчання Вікторії, Університету Саймона Фрейзера й деяких інших. Наведено статистичні дані щодо чисельності студентів, кількості структурних підрозділів закладів освіти та надання ними освітніх послуг. Таким чином, доведено, що дистанційна та відкрита освіта в Канаді успішно інтегровані в освітній процес та спрямовані на підготовку висококваліфікованих фахівців різних напрямів. Проаналізовано прогресивний досвід та окреслено перспективи творчого використання перспективних ідей та тенденцій розвитку вищої школи Канади в

сучасній освітній сфері України.

**Ключові слова:** відкрита освіта; дистанційна освіта; альтернативна освіта; онлайн-освіта; онлайн-курси; онлайн-програми; інформаційні технології; відкритий університет; дистанційний університет.

**Osadchuk Valentina**

## **DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION IN CANADIAN UNIVERSITIES**

**Abstract.** *The review article is devoted to the problem of research and analysis of the state of development of distance and open education in Canadian higher education institutions. This process is characterized as a natural process of education evolution, the formation of which can be divided into three stages. Each stage of the formation and development of open and distance universities in Canada at the end of the 20th – beginning of the 21st century is scientifically substantiated and defined. Each stage is defined, which consists of different generations of information media and is limited by certain periods of time. The socio-economic prerequisites of development are substantiated and the main idea of the concept of open and distance universities in Canada at the end of the 20th – beginning of the 21st century is characterized. The specifics of the organization of the educational process in the most popular open and distance universities of various Canadian provinces are highlighted. The activities of leading Canadian institutions of open and distance education are analyzed, including the first Open University of Athabasca, Thompson Open University in British Columbia, University of Guelph in Ontario, Dalhousie University in Nova Scotia, Nipissing University, Queen's University in Ontario, Ryerson University in Ontario, Wilfred Laurier University in Ontario, University of Western Ontario, York University in Ontario, Distance Learning University of Victoria, Simon Fraser University and some others. Statistical data on the number of students, the number of structural subdivisions of educational institutions and their provision of educational services are given. Thus, it has been proven that distance and open education in Canada are successfully integrated into the educational process and are aimed at training highly qualified specialists in various fields. The progressive experience is analyzed and the prospects of creative use of forward-looking ideas and development trends of Canadian higher education in the modern educational sphere of Ukraine are outlined.*

**Key words:** *open education; distance education; alternative education; online education; online courses; online programs; information technology; open university; distance university.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Зміни суспільного ставлення до освіти як до головного чинника, що сприяє соціальному розвитку, спричинили потребу в реформуванні освітньої сфери. Створюється нова освітня парадигма, суттєвим елементом якої є система

відкритої освіти. Її поява стала прогресивним кроком в напрямку удосконалення всієї системи освіти. В той час, коли в Україні йде війна і введено військовий стан, набутий досвід застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних умінь, навичок та компетентностей особистості набуває особливої значимості. Вирішенням проблем освітньої сфери є інститутське різноманіття, яке забезпечує безпечне освітнє середовище, розбудовує віртуальні технології та створює спільні освітні компоненти (спільне онлайн викладання, освітні онлайн платформи). В таких умовах, відкрита освіта розглядається як одна з інноваційних та доступних для широких верств населення форм освіти. У зв'язку з цим, для об'єктивного дослідження феномену відкритої освіти, важливим є зарубіжний досвід розвинених країн, таких, як Канада, яка поряд із Великобританією та США, є однією з перших країн, в якій було впроваджено відкриту освіту.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** На основі використання передового зарубіжного досвіду українськими вченими здійснювалися дослідження, які дали змогу виявити загальні тенденції та перспективи розвитку відкритих і дистанційних університетів в системі вищої освіти в Канаді. Результати цих досліджень знайшли розкриття в працях Б. Шуневича, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Л. Карпинської, І. Киричок, Л. Рябої, Л. Солодєвої та ін. Проблеми стану та перспектив розвитку відкритих і дистанційних університетів в системі вищої освіти в Канаді, їх специфіку, методи та принципи організації порушували у своїх працях зарубіжні науковці: Б. Холмберг, П. Друкер та ін.

**Мета статті** – проаналізувати особливості розвитку дистанційної освіти в університетах Канади наприкінці ХХ – у першій чверті ХХІ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес еволюції системи вищої освіти на межі ХХ – ХХІ століть, зумовлений розвитком науково-технічного прогресу та його впливом на всі галузі життєдіяльності суспільства. Як зазначає П. Друкер, перехід від індустріальної ери до постіндустріальної, що характеризується новим розподілом робочої сили, змінив життя в усьому світі, адже основними ресурсами тепер виступають знання (Друкер, 1994, с. 232). В цей період, одним із прогресивних кроків у напрямку удосконалення системи освіти, стає дистанційна та відкрита освіта.

Високоєфективну систему дистанційної та відкритої освіти має Канада, яка характеризується тривалою історією розвитку, має ґрунтовну законодавчо-правову базу; ідеї канадських вчених в цій галузі визнаються у всьому світі. Однією з основних причин успішного використання в Канаді дистанційної та відкритої освіти є найнижча у світі щільність населення та великі відстані між населеними пунктами країни, багато з яких знаходяться у важкодоступних районах. Більшість університетів Канади розташовані в культурних центрах країни і тому, не всі бажаючі мають можливість отримати вищу освіту. Ще в 20-х рр. минулого століття, в різних провінціях Канади розпочинається активне впровадження дистанційних форм навчання, які розповсюджуються, у першу чергу, в межах вищої освіти.

Чимало вчених дали визначення поняттю «дистанційне навчання», розкрили особливості його розвитку та результати ефективного впровадження в освітню сферу. Проте й досі не має однозначного загальноприйнятого визначення сутності дистанційного та відкритого навчання. У багатьох зарубіжних джерелах можна часто зустріти поняття «відкрите навчання», яке деякі науковці вважають синонімом поняттю «дистанційне навчання». Так, наприклад, професор Б. Холмберг вважає, що дистанційне (відкрите) навчання є видатним методом відкритого навчання, що реалізується за допомогою печатних та письмових матеріалів, телефонного та комп'ютерного зв'язку (Холмберг, 2005, с. 173). За визначенням І. Киричок, дистанційне навчання – це якісно новий вид навчання, що набув особливого розвитку в другій половині ХХ ст. і став результатом своєрідної революції в системі вищої освіти країн світу (Киричок, 2021, с. 242).

Розвиток дистанційної освіти в Канаді можна розглядати як природний процес еволюції освіти, становлення якого можна розділити на три етапи, кожен з яких складається з різних поколінь засобів інформації, обмежених певними проміжками часу. Перший етап – друга половина ХІХ століття – середина ХХ століття. В своїх роботах Б. Шуневич характеризує його як навчання, за якого переважає односторонній зв'язок і воно межує із самонавчанням: кореспондентське навчання, навчання з використанням односторонніх радіо і телетрансляцій, аудіо і відеозаписи та ін. (Шуневич, 2005, с. 365).

Упродовж другого етапу розвитку дистанційної освіти в Канаді – в 70-х рр. ХХ ст. було засновано в 1972 р. – перший Відкритий університет Атабаска та Телеуніверситет у Квебеку. В 1978 р. створено Інститут відкритого навчання, який згодом перейменовують на Агентство відкритого навчання. Ці заклади освіти першими використовують комп'ютерні технології в організації освітнього процесу.

Концепція відкритого університету означає, що будь-хто може навчатися на курсах та здобувати освіту у власному темпі. Зазвичай, це здійснюється за допомогою методів дистанційного навчання, включаючи онлайн-курси. Однак це не синонім дистанційного навчання, яке також можна запропонувати в традиційних університетах. Відкриті та дистанційні університети – це простий спосіб потрапити до університету без атестата про середню освіту, а також можливість навчатися в університеті, паралельно, навчатись ще й на курсах. Програми також забезпечують доступ до університету:

- тим, хто живе у віддалених районах і не може або вирішує не їздити до канадського університету;
- студентам з альтернативною освітою (учні альтернативної школи, діти-актори, спортсмени, мандрівники), які обрали унікальний досвід середньої школи або які вирішили зосередитися на інших інтересах чи професіях під час навчання в середній школі та ніколи не отримували диплом про середню освіту;
- обдарованим учням, студентам з прискореною програмою або

унням з високими досягненнями, які вирішили «пропустити» середню школу та вступити одразу до університету;

- поточним студентам університету, які хочуть або потребують додаткових курсів або більш гнучких пропозицій (University Admissions in Canada).

Л. Карпинська вважає, що відкрита освіта реалізувалась у Канаді в основному через дистанційне навчання спеціалізованими навчальними закладами: відкритими університетами, які об'єднувалися в міжнародні асоціації, створенням консорціумів та освітянської мережі, формуванням міжнародного освітнього простору (Карпинська, 2005, с. 123). Відкриті та дистанційні університети – це спосіб доступу до канадської університетської системи для всіх, хто хоче отримати шанс проявити себе, незалежно від того, яку освіту вони мають або яких документів їм не вистачає.

Третій етап розвитку дистанційної освіти в Канаді – середина 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст., який характеризується швидким розвитком комп'ютерних технологій та доступом до всесвітньої мережі Інтернет, що сприяло якісно новим змінам в освітній сфері. Одним з головних факторів у дистанційному навчанні третього етапу є багатосторонній зв'язок між студентом, з одного боку та викладачем, освітнім закладом і навчальними матеріалами, – з іншого. За Р. Шаран, сучасне розуміння дистанційної освіти включає навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій, які на рубежі ХХ і ХХІ століть стали інтенсивно розвиватися й дозволили говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних з розвитком нових засобів і можливостей доставки інформації. Розвиток новітніх ІКТ зумовив появу нової термінології, що характеризувала освіту без відриву від основного виду діяльності та особливості навчання слухачів (Шаран, 2011, с. 34-41). Б. Шуневич вважає, що багато навчальних закладів Канади почали використовувати комп'ютерні конференції і веб-ресурси для студентів як очного так і дистанційного навчання. Виникло кілька консорціумів. Наприкінці ХХ століття Канада займає провідне місце у розвитку електронного навчання. Лідерами дистанційного навчання стають Відкритий університет Британської Колумбії, Університет дистанційного навчання Вікторії, Університет Саймона Фрейзера й деякі інші. Канада також займає провідні позиції у розробці програмного забезпечення для дистанційного навчання, наприклад, ВНС WebCT (Шуневич, 2008, с. 36).

Відкриті університети є відкритими для навчання будь-кого, незалежно від мотивації «невідвідування» традиційного інституціоналізованого університету (StudyPortals). В. Кухаренко звертає увагу на те, що у відкритому університеті студент, отримавши план навчання, сам за допомогою наставника (тьютора) визначав, як він буде навчатися. Відкрите навчання, як правило, має розгалужену мережу навчальних центрів не тільки у своїй країні, але й за її межами. Студент у навчальному центрі може в зручному для нього режимі працювати в бібліотеці, лабораторії, консультуватися з тьютором (Кухаренко, 2001, с. 319).

Акцентуємо увагу на тому, що Університет Атабаски є найбільшим університетом Канади, який спеціалізується на онлайн та дистанційній освіті. У 2004-2005 рр. понад 32000 студентів, які живуть в Альберті, Канаді та в усьому світі, закінчили курси та програми університету через онлайн та дистанційне навчання, а також у класах установ-партнерів. Університет Атабаски пропонує понад 700 курсів і 60 програм, для здобуття ступенів бакалавра, магістра, а також сертифікатів. Домовленості про переведення між закладами освіти дозволяють студентам зараховувати дипломи коледжу для навчання в університеті. Можна завершити всю програму в університеті Атабаски або прискорити програму в іншому закладі, відвідавши курси в університеті. У 2004 р. Міжнародна рада з відкритої та дистанційної освіти нагородила університет Атабаска інституційною премією. Також у 2004 р., другий рік поспіль, онлайн-програма MBA була визнана однією з 75 найкращих програм MBA у світі за версією Financial Times, Лондон, Великобританія. Недавнє опитування показало, що 98,5% випускників рекомендували б університет іншим і що 93% були задоволені загальною якістю свого освітнього досвіду в Університеті Атабаска (Athabasca University). Університет Атабаски має великий вибір дистанційних курсів, які дають змогу отримати декілька бакалаврських та магістрських ступенів повністю онлайн. Велике значення в університеті приділяється питанню усунення бар'єрів, які обмежують доступ до успішного навчання та підвищенню якості освітніх послуг, які надаються учасникам освітнього процесу в усьому світі незалежно від вікових обмежень.

Університет Thompson Rivers, схожий на Athabasca, цей відкритий університет у Британській Колумбії, який дає можливість отримати ступінь бакалавра та має відкриту реєстрацію прийому. Крім того, університет пропонує програму для учнів середньої школи Британської Колумбії та можливість отримати велику кількість сертифікатів.

Означені університети надають дистанційні програми відкритого навчання та пропонують учасникам освітнього процесу широкий вибір дистанційних і онлайн курсів. Наприкінці ХХ ст. в Канаді виникає кілька консорціумів. Так, у 2000 р. як асоціація канадських університетів, що спеціалізуються на онлайн та дистанційній освіті, був заснований консорціум Канадський Віртуальний Університет. Університети-партнери уклали угоди, які дозволяли студентам легко проходити курси в будь-якому закладі. Серед університетів-партнерів, які запропонували широкий вибір дистанційних та онлайн курсів, були такі: Університет Атабаска, Карлтонський університет, Меморіальний університет Ньюфаундленду, Університет Маунт-Роял, Університет Ніпіссінга, Королівський військовий коледж Канади, Відкритий Університет Томпсона, Університет Манітоби, Університет Нью-Брансвік, Консорціум університету Британської Колумбії, Університет Саймона Фрейзера, Університет Вікторії, Університет Британської Колумбії.

Окрім наведених вище прикладів відкритих університетів в Канаді, можуть бути міжнародні варіанти відвідування відкритого університету.

Наприклад, Відкритий університет у Великій Британії пропонує програми для людей у всьому світі, включаючи канадців.

Сучасна система відкритої освіти в Канаді орієнтована, у першу чергу, на гнучкість у термінах та умовах навчання. Для багатьох громадян країни навчання у відкритих університетах – це можливість отримувати другу освіту або перекваліфікуватися, а також можливість отримувати освіту без переривання трудової діяльності. Н. Мась і Н. Сторожук виділяють такі завдання відкритих університетів у Канаді: надання вищої освіти тим, хто зазнав невдачі при вступі в традиційні університети й коледжі; забезпечення зайнятості й освіти для безробітних, забезпечення професійної перепідготовки працівників, чиїх знань не вистачає для виконання професійних обов'язків через зміни умов праці; забезпечення безперервної підготовки протягом усього життя для всієї нації; поновлення людських ресурсів (Мась, Сторожук, Ряба, & Солодєєва, 2013, с. 183-190). Відкриті університети створюють широкі можливості для підвищення доступності освіти та якості професійної підготовки.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, дистанційна освіта в Канаді має багаті традиції, які розвивались в кожній з провінцій країни за власною специфікою. Етапи розвитку відкритих університетів у Канаді збігаються з періодами індустріалізації, інформатизації суспільства та глобалізації освіти, кожний з яких складається з різних поколінь технічних засобів інформації. Сьогодні, коли шляхи для технологій в освіті повністю відкриті, відкрита освіта в Канаді гарантує всім закладам освіти використання безмежного потенціалу технологій та успішно інтегрована в навчальний процес у рамках канадської системи вищої освіти. Вона набуває досить широкого поширення та реалізації на практиці. Краща освіта означає краще майбутнє. Тому, саме освіта є ключем до досягнення найбільших цілей суспільства, від побудови сильної економіки до здорового життя. Розширюючи доступ до освіти та створюючи платформу для більш ефективного викладання та навчання, відкрита освіта приносить користь усім нам.

*Перспективи подальших досліджень.* Для об'єктивного дослідження феномену відкритої освіти, важливим є зарубіжний досвід розвинених країн, таких, як Канада, яка поряд із Великобританією та США, є однією з перших країн, в якій було впроваджено відкрити освіту. Прогресивний досвід та перспективи творчого використання важливих ідей і тенденцій розвитку вищої школи Канади можуть бути використані в сучасній освітній сфері України.

#### **Список використаних джерел**

- Карпинська, Л. О. (2005). Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: навч. посібн., 123.
- Киричок, І. (2021). Особливості використання цифрових технологій в освітньому процесі студентами-медиками. *Інноваційні технології*

- навчання: досвід впровадження та перспективи розвитку: LIV навчально-методична конференція ХНМУ, 17 березня 2021 р., Харків. Харків : ХНМУ, 51–54.
- Кухаренко, В. М. (2001). *Дистанційне навчання: умови застосування*. Дистанційний курс: навч. посіб. для викладачів вищ. та середн. навч. закл. 319.
- Мась, Н. М., Сторожук, Н. А., Ряба, Л. О., & Солодєєва, Л. В. (2013). Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність. *Зб. наук. праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 183-190.
- Шаран, Р. (2011). Етапи розвитку дистанційної освіти у США. *Порівняльна професійна педагогіка*, 34-41.
- Шуневич, Б. І. (2005). Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки, 365.
- Шуневич, Б. І. (2008). Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки, ч: *Ін-т вищої освіти Акад. пед. наук України*, 36.
- Drucker, P. (1994). *Post - Capitalist Society*. NY: Harper-Business, 232.
- Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol.II. / B.Holmberg. – Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat*, 173.
- Athabasca University. URL: [www.athabascau.ca](http://www.athabascau.ca)
- StudyPortals. URL: <http://www.distancelearningportal.com/articles/237/the-6-characteristics-of-openness.html>
- University Admissions in Canada. URL: <https://universityadmissions.ca/open-distance-universities-in-canada/>

### **References (translated and transliterated)**

- Athabasca University. URL: [www.athabascau.ca](http://www.athabascau.ca) [in English].
- Drucker, P. (1994). *Post - Capitalist Society / P. Drucker. – NY: Harper-Business, 232* [in English].
- Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol.II. / B.Holmberg. – Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat*, 173 [in English].
- Karpynska, L. O. (2005). Orhanizatsiya navchal'noho protsesu u vyshchiiy pedahohichniy shkoli Ukrayiny z vykorystannyam produktyvnykh idey kanads'koyi pedahohiky [Organization of the educational process in the higher pedagogical school of Ukraine using the productive ideas of Canadian pedagogy]: navch. posibn., 123 [in Ukrainian].
- Kukhareno, V. M. (2001). *Dystantsiynе navchannya: umovy zastosuvannya [Distance education: conditions of application]*. Dystantsiynyy kurs: Navch. posib. dlya vykladachiv vyshch. ta seredn. Navch. Zakl, 319 [in Ukrainian].
- Kyrychok, I. (2021). Osoblyvosti vykorystannya tsyfrovyykh tekhnolohiy v osviti'omu protsesi studentamy-medykamy [Peculiarities of the use of digital technologies in the educational process by medical students]. *Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya: dosvid vprovadzhennya ta perspektyvy rozvytku*.

- LIV navchal'no-metodychna konferentsiya KHNMU, 17 bereznya 2021 roku, Kharkiv. Kharkiv : KHNMU, 51–54 [in Ukrainian].
- Mas, N. M., Storozhuk, N. A., Ryaba, L. O., & Solodyeyeva, L. V. (2013). Analiz vitchyznyanoho ta zarubizhnoho dosvidu vykorystannya dystantsiynoho navchannya v osviti ta yoho efektyvnist [Analysis of domestic and foreign experience in the use of distance learning in education and its effectiveness]. *Zb. nauk. prats' Viys'kovoho instytutu Kyiv's'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 183-190 [in Ukrainian].
- Sharan, R. (2011). Etapy rozvytku dystantsiynoyi osvity u USA [Stages of development of distance education in the USA]. *Porivnyal'na profesiyna pedahohika*, 34-41 [in Ukrainian].
- Shunevych, B. I. (2005). Dystantsiyne navchannya v systemi vyshchoyi osvity Yevropy ta Pivnichnoyi Ameryky [Distance learning in the higher education system of Europe and North America]. 365 [in Ukrainian].
- Shunevych, B. I. (2008). Rozvytok dystantsiynoho navchannya u vyshchiiy shkoli krayin Yevropy ta Pivnichnoyi Ameryky [Development of distance learning in higher education in European and North American countries]. *ch. In-t vyshchoyi osvity Akad. ped. nauk Ukrainy*, 36 [in Ukrainian].
- StudyPortals. <http://www.distancelearningportal.com/articles/237/the-6-characteristics-of-openness.html> [in English].
- University Admissions in Canada. <https://universityadmissions.ca/open-distance-universities-in-canada/> [in English].

УДК 378:27]-027.12:271.4(477)"19"

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.197-208](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.197-208)

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

**Kharevych Ivan** – *prefect-  
secretary of Ivano-Frankivsk  
spiritual seminary of st. Josafat  
UGCC, graduate student of the  
Ivan Ziazun 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](mailto:kharevych.i@gmail.com)

## РОЗВИТОК БОГОСЛОВСЬКОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКІЙ ЦЕРКВІ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.

**Анотація.** У статті здійснено аналіз розвитку богословської освіти в Українській греко-католицькій церкві наприкінці ХХ століття. Визначено роль Синоду єпископів Української греко-католицької церкви у формуванні стратегії розвитку богословської освіти в рамках затвердженої цим же Синодом «Концепції розвитку богословської освіти»

в Україні» (2000) та інші нормативно правові документи, проаналізовано розвиток та діяльність вищих закладів освіти богословського спрямування та духовних семінарій на початку їхнього становлення у контексті нового законодавства України про вищу освіту. Виявлено організаційні особливості богословської освіти в духовних семінаріях УГКЦ з урахуванням сучасних викликів і проблем в різних регіонах України. Зосереджено увагу на тому, що із розвитком богословської освіти в Україні пов'язане формування нормативно-правового забезпечення, оскільки за радянських часів богословська освіта була під фактичною забороною, у період незалежності вона обмежувалася українським законодавством, і тільки на двадцять п'яту річницю незалежності були остаточно зняті дискримінаційні обмеження у розвитку богословської освіти в Україні. Проаналізовано поступова лібералізація нормативно-правової бази щодо освітніх процесів у діяльності закладів вищої духовної освіти Незалежній Україні. Констатовано, що поступово в різних колах почали підіймати питання про необхідність урівняння в правах духовної (конфесійної) та світської освіти. До цього часу заклади вищої духовної освіти утримували виключне право на надання богословської освіти. Установлено, що з кожним наступним роком незалежності України питання визнання результатів освітньої та наукової діяльності закладів вищої духовної освіти підіймалося зі зростаючою гостротою. Дискримінаційне ставлення до системи богословської освіти в радянський час змінилося на адекватне ставлення та відповідне нормативно-правове закріплення в освітньому українському законодавстві, що дало змогу закладам вищої духовної освіти повноцінно функціонувати в освітньому середовищі України. Обґрунтовано необхідність розвитку в Україні богословської освіти для забезпечення необхідного рівня підготовки кандидатів для душпастирського служіння, богословів та фахівців інших форм церковного служіння, які б зуміли забезпечувати формування християнського світогляду і християнської духовності у сучасного громадянина України.

**Ключові слова:** богословська освіта; концепція богословської освіти; духовна семінарія; духовні заклади вищої освіти; Українська греко-католицька церква.

**Kharevych Ivan**

## **THE DEVELOPMENT OF THEOLOGICAL EDUCATION IN THE UKRAINIAN GREEK-CATHOLIC CHURCH AT THE END OF THE 20TH CENTURY**

**Abstract.** The article analyzes the development of theological education in the Ukrainian Greek Catholic Church at the end of the 20th century. It also determines the role of the Synod of Bishops of the Ukrainian Greek-Catholic Church in the formation of the strategy for the development of theological education within the framework of the «Concept for the development

of theological education in Ukraine» approved by the same Synod (Concept, 2000) and other regulatory and legal documents, analyzes the development and activities of higher theological educational institutions and theological seminaries at the beginning of their formation in the context of the new legislation of Ukraine on higher education. In addition, here was revealed the organization of theological education in theological seminaries of the UGCC, taking into account contemporary challenges and problems in different regions of Ukraine. Attention is focused on the fact that the development of theological education in Ukraine is connected with the formation of regulatory and legal support, since in Soviet times theological education was under a de facto ban, during the period of independence it was limited by Ukrainian legislation, and only on the twenty-fifth anniversary of independence discriminatory restrictions on the development of theological education in Ukraine were finally removed. The gradual liberalization of the regulatory and legal framework regarding educational processes in the activities of institutions of higher spiritual education in Independent Ukraine is analyzed. It was established that gradually in various circles the question of the need to equalize the rights of spiritual (confessional) and secular education began to be raised. Until now, institutions of higher theological education held the exclusive right to provide theological education. It was established that with each subsequent year of Ukraine's independence, the issue of recognition of the results of educational and scientific activities of institutions of higher spiritual education was raised with increasing urgency. The discriminatory attitude towards the system of theological education in the Soviet era changed to an adequate attitude and the corresponding regulatory and legal consolidation in the educational Ukrainian legislation, which enabled institutions of higher theological education to fully function in the educational environment of Ukraine. The author of the article convinces about the need for the development of the theological education in Ukraine in order to ensure the necessary level of training of candidates for pastoral ministry, theologians and specialists in other forms of church service, as well as the creation of conditions for social determination of the importance of higher spiritual education and social integration of graduates of higher theological educational institutions, who would be able to provide the formation of a Christian worldview and Christian spirituality in a modern citizen of Ukraine.

**Key words:** theological education; concept of theological education; theological seminary; theological institutions of higher education; Ukrainian greek-catholic church.

**Постановка проблеми, її актуальність.** На початку 1990-х років в Україні розпочався процес релігійного відродження, нормалізувались демократичні, гуманні відносини між державою і церквою. Серед виявів релігійного відродження – зростання кількості релігійних спільнот, реставрація та відновлення старих храмів, активізація боротьби за легалізацію Української греко-католицької церкви, збільшення набору студентської молоді до духовних закладів освіти, поступова зміна акцентів у ставленні до релігії тощо. Характерною ознакою розвитку державно-

церковних відносин були спроби незалежної Української держави врегулювати міжконфесійні конфлікти за допомогою мирного діалогу, знаходження реальних шляхів улагодження суперечок. Вагомим кроком у нормалізації цих відносин і забезпеченні конституційних прав віруючих став Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» (Закон, 1991). Окреслені цим Законом права людини на свободу совісті, думки й релігії узгоджені з нормами міжнародного права та відповідають міжнародним угодам у галузі релігії. Демократичні стандарти щодо права людини на свободу совісті та віросповідання були закріплені у ст. 35 Конституції України (Конституція, 2022), що є безпосереднім виявом демократичності держави.

Зростання греко-католицьких духовних освітніх установ відбувалось упродовж цього періоду. Серед чинників, які впливали на формування цієї мережі навчальних закладів, слід виокремити такі: демократичні процеси в українському суспільстві, зростання чисельності релігійних громад, що призвело до гострої нестачі кадрів священнослужителів; зміни в українському законодавстві, які значною мірою пришвидшили процес виникнення греко-католицьких освітніх установ та ін. У цей час вагоме значення має душпастирська праця кардинала Любомира Гузара для суспільно-педагогічної діяльності церкви та затвердженні Синодом єпископів у 1999 р. «Катехитичного правильника» УГКЦ (Постанови, 1999). Згідно з ухваленим церквою рішенням, у кожній єпархії утворено катехитичні комісії, при управліннях єпархій діють катехитичні центри, в яких здійснюють координацію й оперативне управління справами катехизації та шкільництва. Педагогічна праця духовенства здійснюється паралельно в теоретичній і практичній площинах, на основі чого обґрунтовано засадничі ідеї морально-релігійного виховання української молоді.

Вихід з підпілля, відновлення та легалізація організаційної структури УГКЦ в Україні в 1987-1991 рр. стимулювали процес відродження мережі закладів богословської освіти. Спершу, впродовж 1990-1994 рр., відновлюються духовні семінарії у Львові та Івано-Франківську, осередки яких мали історичне коріння з довоєнного періоду і продовжували існувати в «катакомбній» церкві. В той же час навколо «катакомбних» осередків богословської освіти формуються духовні семінарії в Дрогобичі, Тернополі, Ужгороді, інші осередки богословської освіти в Коломиї та Чорткові. Здобуття наукових ступенів з відповідної галузі богословських наук, продовжували навчання закордоном, в католицьких університетах Риму, Відня, Інсбрука, Любліна, Варшави тощо. З середини 1990-х років відбувається деяке переосмислення стратегічних цілей закладів богословської освіти. Так, у 1997-2000 рр. було розроблено та схвалено Синодом єпископів УГКЦ «Концепцію богословської освіти в Україні» (Постанови, 2000), в якій було визначено основні пріоритети, місце і призначення, рівні та суб'єкти богословської освіти.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Проблема становлення та розвитку богословської освіти в Україні певною мірою

привертала увагу дослідників – представників різних наукових шкіл і традиційних церков, зокрема:

- богословський аспект (М. Марусин, І. Кащак, В. Бедь, Т. Добко, О. Левицький, М. Щербан та ін.);
- серед істориків відомі нам (М. Лагодич, В. Марчук, О. Недавнія, В. Пащенко, І. Пилипів та Р. Делятинський, В. Фенич та ін.);
- з релігієзнавців (Л. Дмитренко, О. Дроздова, В. Єленський, М. Закович, Ю. Решетников, В. Хромець та ін.).

Важливими науковими форумами, що актуалізували дослідження проблеми розвитку богословської освіти в Україні, стали науково-практичний семінар «Акредитація богословської освіти в Україні: досвід УКУ та перспективи співпраці», що відбувся у вересні 2006 р. на базі Українського Католицького університету у Львові, та Перша Всеукраїнська конференція «Майбутнє богослов'я в Україні», проведена в листопаді 2009 р. в Києві на базі Інституту релігійних наук ім. св. Томи Аквінського. Разом з тим, досі не проведено комплексного аналізу тенденцій розвитку богослов'я як освітньої галузі в період незалежності України.

**Мета статті** – проаналізувати процес формування богословської освіти, як науки в Українській греко-католицькій церкві наприкінці ХХ століття.

**Завданням статті** визначено: розглянути досвід становлення богослов'я як науки в Українській греко-католицькій церкві після виходу із «підпілля», тобто після проголошення Незалежності України в 1991 р., взявши за основу постанови Синодів єпископів Української греко-католицької церкви.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес становлення і розвитку богословської освіти УГКЦ в незалежній Україні мав свої особливості, які обумовлювалися, конкретними стратегічними цілями відповідного історичного періоду.

Незалежна Україна, взявши за основу свого закону «Про свободу совісті та релігійні організації», в результаті отримала дві окремі системи (світську та духовну) та їхнє різке розмежування. Досі незрозуміло, чому в світській державі зі світським характером освіти не могли діяти духовні заклади освіти, які виконують державний компонент і отримують дозвільні документи на ведення освітньої діяльності, мають усі соціальні гарантії для студентів та викладачів цих навчальних закладів. Тому з 1991 року складається так, що в Україні вища богословська освіта регулюється у двох законодавчих площинах:

1. Законом України «Про свободу совісті та релігійні організації».
2. Закон України «Про освіту».

У Законі України «Про освіту», який діяв на той час, у статтях 6 та 9 пропонується розуміння «світськості», продовжуючи радянську традицію, тобто світське означає мінус релігійне – світський характер визначається як безрелігійний. Так у статті 6 зазначено: «Науковий, а також світський характер освіти (крім навчальних закладів, заснованих релігійними організаціями)»; у статті 9 «Навчальні заклади і церква (релігійні

організації): «Навчальні заклади в Україні, незалежно від форм власності, відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім навчальних закладів, заснованих релігійними організаціями». Хоча ці статті не забороняють, або навіть опосередковано вказують на можливість, надану церквам і релігійним організаціям створювати заклади всіх. Остаточною фіксацією неможливості церквами і релігійними організаціями створювати заклади освіти всіх типів була постанова Кабінету Міністрів України від 5 квітня 1994 р. № 228 «Про порядок створення, реорганізації, ліквідації навчально-виховних закладів» (Постанова, 1994). Вона визначала можливих засновників навчальних закладів і серед них не були вказані церкви та релігійні організації. Саме посилання на цю постанову стало підставою у відмові церквам і релігійним організаціям створювати навчальні заклади відповідно до освітнього законодавства.

Стаття 11 Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» передбачає, що релігійні центри (управління) можуть створювати вищі та середні духовні навчальні заклади для задоволення потреб у кваліфікованих кадрах для обслуговування релігійної діяльності. Хоча в законі не вказується формулювання «вища богословська освіта» чи «вищий богословський заклад освіти», зміст освіти є богословським, що засвідчує аналіз навчальних планів та назви деяких вищих духовних навчальних закладів, які існували, наприклад: Київська православна богословська академія, Івано-Франківська богословська академія імені св. Івана Золотоустого та ін. Важливо сказати, що відповідно до закону, заклади вищої духовної освіти є типом релігійної організації і можуть бути створені лише іншим типом релігійної організації – релігійним центром (управлінням). Оскільки це релігійний заклад освіти, відповідно до закону його діяльність розглядалася не як освітня, а як релігійна і тому освітній процес в цих навчальних закладах жодним чином спеціально не регламентувався. Відповідно, видані документи про вищу освіту, наукові ступені та вчені звання не визнавалися державою (Хромець, 2019). Така ситуація тривала до місяця вересня 2015 р., тоді спеціальність 041 «богослов'я» було затверджено в перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Харевич, 2021). Заснування, а радше відновлення всіх семінарій Української греко-католицької церкви на західній території України розпочалося на початку 1990-х років. Спершу почали відроджуватися закриті радянською владою семінарії у Львові і Станіславові (тепер Івано-Франківськ). Новим центром виховання майбутнього духовенства стали Тернопіль та Дрогобич. З розвитком і становленням структури Унійної церкви України (таку назву в офіційних документах СРСР мала Українська греко-католицька церква перебуваючи в катакомбах (підпіллі)), та поширенням її діяльності на всій сучасній території, виникла необхідність заснувати семінарію в центральних, північних, південних і східних областях України. З огляду на це, в Києві була створена міжпархіальна семінарія (Левицький 2016). Також для потреб духовенства на батьківщині та за її межами (тобто на

територіях української діаспори по всьому світу) в УГКЦ в Україні сьогодні діє п'ять семінарій.

Засади формування майбутнього духовенства УГКЦ протягом перших п'яти років її діяльності були закладені відповідно до вимог сучасного стану церкви та потреб вірних. У дуже стислі терміни необхідно було підготувати молодих кандидатів до священства. Тому програми їх навчання та формування були короткі. Головна турбота не про освіту, а про самовиховання та обрядову практику. На той час в Українській Католицькій Церкві було лише кілька висококваліфікованих викладачів-богословів, тому студенти семінарій обмежувалися простим навчанням і духовним вишколом.

З огляду на брак повноцінних духовних семінарій та кадрового забезпечення, необхідних для їхнього управління, а саме настоятелів та вчителів відповідного рівня, посилати кандидатів на духовну підготовку та навчання у відповідних католицьких закладах Європи та Півночі протягом першого десятиліття, дана практика широко використовується в США, а також в Римі, Любліні, Інсбруку, Загребі, Стенфорді, Айштаті. Багато випускників цих закладів склали основу викладацьких колективів сучасних греко-католицьких семінарій в Україні.

Однією із перших була відновлена Львівська духовна семінарія у 1990 році в селі Рудно під Львовом.

З 1990 по 1995 рр. передані державою напівзруйновані старі будиночки піонерських таборів змушені були ремонтувати та перебудовувати. Таким чином створюються мінімальні умови для життя та діяльності семінарії. У 2006 р. семінарія переїхала в нове приміщення у місті Львів, яке розташоване на околиці міста і є цілісним комплексом. Семінарія була посвячена під покров Святого Духа. Сьогодні у Львівській духовній семінарії Святого Духа навчаються та отримують духовно-пастирський вишкіл студенти майже з усіх єпархій УГКЦ та з-за кордону, а також монахи різних монастирів. Станом на 2022 рік у цій семінарії формуються 165 семінаристів. Інтелектуальний вишкіл семінаристи проходять в Українському Католицькому Університеті, де отримують дипломи державного зразка.

Другою семінарією, яку було відновлено на початку 90-их рр. є семінарія в Івано-Франківську. Відроджена в 1990 році, коли вперше було набрано 479 кандидатів. Формально вона була складовою частиною Івано-Франківського Теологічно-Катехитичного Духовного Інституту.

На початку 1995 р. семінарія отримала приміщення, де одним із головних питань постало формування викладацького складу професорів семінарії, забезпечення навчальної літератури, організація навчально-формаційного процесу. Ректорат та ієрархи усилено працювали над статусом семінарії на церковному та державному рівнях (Горбань, Делятинський, 2010).

Ректорат орієнтувався на західну систему богословської освіти, щоб забезпечити викладання сучасного Католицького навчання в семінаріях і виховувати нове покоління українських богословів, які

отримали б наукові ступені з різних богословських дисциплін. Наступним критичним етапом заснування семінарії є чітке окреслення структури богословської освіти на основі створених семінарій. Тому у вересні 2000 р. відбувся формальний поділ на Івано-Франківську духовну семінарію та Івано-Франківську Теологічну Академію, створені як дві окремі структури задля того, щоб розділити сферу повноважень і підготовки богословів на світських та духовних.

Від самого початку семінарія носила ім'я священномученика Йосафата Кунцевича, який є її духовним покровителем. Як зазначає Юрій Козловський, аналізуючи стан греко-католицької формаційної інституції духовенства: «Поволі семінарія була повністю укомплектована, а матеріальна основа згодом змінилася з однобудинкової на багатобудинкову споруду. Все, що було необхідно для повноцінної семінарії» (Левицький 2016). У листопаді 2012 р. семінарія отримала сучасний новий навчальний корпус.

Сьогодні Івано-Франківська духовна семінарія ім. свщмч. Йосафата є однією з найкращих семінарій в Україні. Духовна семінарія є серцем Івано-Франківської Архієпархії та всієї Митрополії, в якій отримують формацію студенти з різних архієпархій, єпархій, екзархатів з цілої України та з-поза її меж (Для абітурієнта 2022). Зараз в ІФДС формується 200 семінаристів, це найбільший показник чисельності семінаристів в усіх католицьких семінаріях Європи. Весь курс навчання та формації триває 6 років (Курія, 2021).

Інтелектуальна формація семінаристів ІФДС здійснюється в Академії Івана Золотоустого, вона є продовженням діяльності греко-католицької семінарії в Станіславі (тепер Івано-Франківськ), яка була закрита в 1945 р. і відкрита в 1990 р. як частина Івано-Франківського Богословсько-Катехичного Інституту, була відновлена і реорганізована в 2000 р. як Івано-Франківський Теологічна Академія. З 30-го липня 2014 р. Теологічна Академія була перейменована на Івано-Франківський богословський університет ім. св. Івана Золотоустого.

21 травня 2018 р. університет реорганізовано в Приватний заклад вищої освіти «Івано-Франківська академія Івана Золотоустого». 30 листопада 2018 р. академія отримала державне акредитування бакалаврського рівня освіти, а 6 березня 2019 р. акредитування пройшов другий магістерський рівень освіти, отже сьогодні академія навчає не тільки богословів-священників, а й світських богословів, які отримують дипломи державного зразка.

Про Тернопільську вищу духовну семінарію слід сказати наступне. Вона почала свою діяльність у 1990 р. у приватному будинку в смт. Велика Березовиця, що під Тернополем (Дем'янова, 2019). Початковим форматом було вільний набір семінаристів, як вільних слухачів, які відвідували спільні лекції та здобували духовну формацію. Згодом семінарія отримала право на користування парафіяльним будинком, і таким чином почався розвиток та становлення семінарії. Будинок поступово перебудовували відповідно до умов семінарійного способу життя.

Офіційно семінарія була зареєстрована у 1993 р. і з того часу діє як юридична особа в державі. Перший офіційний набір закладу відбувся у 1993/94 навчальному році. Водночас вона прийняла своїм духовним покровителем патріарха з Тернопільщини Йосифа Сліпого. Нині семінарія нараховує 125 семінаристів. Весь курс навчання та формації триває 7 років. Перший рік семінаристи навчаються в Марійському Духовному Центрі «Зарваниця» (тут проходить духовна та інтелектуальна формація студентів першого курсу), а наступних 6 років в смт. Велика Березовиця.

Витоки Дрогобицької духовної семінарії можна віднести до 1989 р., коли невелика група кандидатів почала навчатися в декількох приміщеннях церков у Дрогобичі на Львівщині. Незабаром кількість студентів, які приєдналися до навчання, зросла до 150 осіб. Внаслідок цього перехідного етапу відродження УГКЦ студенти семінарії працювали на роботах або навчаються в різних навчальних закладах, а ввечері їздили на навчання до Дрогобича.

На початку навчання тривало близько року. Тоді, у 1996 р., декретом єпископа Юліана Вороновського було засновано факультет богослов'я при Дрогобицькому Єпархіальному Катехитичному Інституті, що саме стало формальним початком семінарії (Історія, 2018).

Як і в інших семінаріях того періоду, навчання тут тривало 5 років, а у вересні 2003 р. Катехитичний Інститут був реорганізований в Дрогобицьку духовну семінарію, яка знаходиться під покровительством блаженних священномучеників Северина, Якима і Віталія.

Наймолодшою семінарією УГКЦ є Київська Трьохсвятительська духовна семінарія. Заклад було створено за ініціативи єпископів УГКЦ, які не мали семінарії в своїй єпархії чи екзархаті, де б могли забезпечити своїх вірних душпастирями. Спільним рішенням Глави УГКЦ Блаженнішим Любомиром Гузаром і співзасновників Київська духовна семінарія постала у червні 2010 р., яка знаходиться в Княжичах під Києвом. Завданням семінарії є підготовка священників для Північно-Центральних, Східних і Південних регіонів України. Перший набір до семінарії відбувся у вересні 2010 р.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, починаючи від кінця ХХ ст. в Україні створено всі умови для розвитку та формування системи богословської освіти. Майже одноставно більшість експертів сходяться на думці, що богослов'я повинно розвиватися в тісній співпраці з церквами та релігійними організаціями, оскільки такий варіант дозволяє більш якісно визначити зміст освіти та відкрити природне поле залучення богословів. Україна підійшла впритул до формування унікальної моделі богословської освіти. У найближчій перспективі це має призвести до перетворення спорадичних форм співпраці зацікавлених осіб на повноцінну комплексну систему відтворення богослов'я засобами вищої освіти.

Особливості релігійних процесів, які проходять в Україні дають можливість успішно розвиватися богословській освіті. Відроджена богословська освіта в Україні покликана сприяти відновленню повноти

церковного життя в усіх його ланках: душпастирській, богословській, місійній, харитативній, тощо.

Богословська освіта охоплює підготовку чотирьох категорій фахівців: висококваліфікованих богословів (дипломованих бакалаврів, ліцензованих магістрів, докторів), священиків, катехитів і допоміжних кадрів (регентів, дяків, паламарів тощо).

На богословські академії та богословські факультети світських університетів покладено наступні обов'язки:

- формування високопрофесійних богословських кадрів і постійне підвищення їхньої кваліфікації;
- формування авторських колективів та окремих авторів для підготовки богословських підручників, наукових праць, популярних видань;
- організації і забезпечення роботи термінологічних комісій, формування перекладацьких колективів та організація перекладів богословської літератури.

На духовні семінарії покладено обов'язок формувати новітнє священство належного ступеня духовності, самопосвяти, освіти й культури, яке покликане подолати комуністичний стереотип «служителів культу» і відновити підупалу за попередні десятиліття довіру народу до духовного сану.

Відродження й розвиток богословської освіти в Україні стає засобами гармонізації особи, відродження її духовності, очищення її душі, формування українця-християнина та патріота. Значення богословської освіти для виховання майбутніх поколінь оцінюється з перспективи часу світоглядним знаменником. Саме богослов'я наповнює інтелект і формує багатство душі.

У *перспективі подальших досліджень* вбачаємо необхідність глибшого вивчення проблематики становлення богословської освіти не тільки в Українській греко-католицькій церкві, а й в інших традиційних християнських церквах Київської традиції в наступних періодах та історичних рамках їхнього становлення.

### **Список використаних джерел**

- Горбань, Р.А., Делятинський, Р.І. (2010). Івано-Франківська теологічна академія УГКЦ: традиції та становлення. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України.
- Дем'янова, І.В. (2010). Тернопільська вища духовна семінарія імені Патріарха Йосипа Сліпого. Тернопіль, Україна: ТЕЦ.
- Для абітурієнта. Івано-Франківська духовна семінарія ім. свщмч. Йосафата УГКЦ (2022). URL: <https://ifds.if.ua/dlia-abiturienta/>
- Закон України про свободу совісті та релігійні організації (1991). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12#Text>
- Історія (2018). Дрогобицька духовна семінарія блаженних священномучеників Северина, Віталія та Якима. URL: <http://dds.edu.ua/ua/about/2/history.html>
- Конституція України. (2022). URL:

- <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>  
Концепція богословської освіти в Україні. (2000). URL: [//theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/konceptcija-bogoslovskoj-osvity](http://theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/konceptcija-bogoslovskoj-osvity)
- Курія Івано-Франківської Архієпархії УГКЦ (2021). Станіславівські та Івано-Франківські Архієреї Української греко-католицької церкви духовні провідники Прикарпаття. Івано-Франківськ, Україна: Нова Зоря.
- Левицький, О.О. (2016). Формування духовенства за нормами партикулярного права УГКЦ: Івано-Франківськ, Україна: Нова Зоря.
- Постанова кабінету міністрів України (1994). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/228-94-%D0%BF#Text>
- Постанови Синоду Єпископів УГКЦ (1999). URL: <https://synod.ugcc.ua/data/postanovy-synodu-pyskopiv-ugkts-1999-roku-263/>
- Постанови Синоду Єпископів УГКЦ (2000). URL: <https://synod.ugcc.ua/data/postanovy-synodu-pyskopiv-ugkts-2000-roku-262/>
- Харевич, І.І. (2021). Роль сучасної католицької церкви у формуванні ціннісних й етичних орієнтацій дітей, молоді та дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1 (21), 125-134. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022).
- Хромец, В.Л. (2019). Богословська освіта як феномен релігійного та світського освітнього простору України. URL: [https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.21/Chromec.pdf](https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.21/Chromec.pdf)

### **References (translated and transliterated)**

- Demianova, I.V. (2010). Ternopil'ska vyscha dukhovna seminariia imeni Patriarkha Josypa Slipoho [Ternopil Higher Theological Seminary named after Patriarch Joseph Slipyy]. Ternopil : TETs [in Ukrainian].
- Dlia abituriiienta. Ivano-Frankivska dukhovna seminariia im. svschmch. Josafata UGCC (2022) [For the applicant]. <https://ifds.if.ua/dlia-abituriiienta/> [in Ukrainian].
- Horban, R.A., Deliatynskyj, R.I. (2010). Ivano-Frankivska teolohichna akademiia UGCC : tradytsii ta stanovlennia [Ivano-Frankivsk Theological Academy of the UGCC]. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Istoriia. [History]. Drohobytska dukhovna seminariia blazhennykh sviaschennomuchenykyv Severyna, Vitaliia ta Yakyma. <http://dds.edu.ua/ua/about/2/history.html> [in Ukrainian].
- Kharevych, I.I. (2021). Rol suchasnoi katolytskoi tserkvy u formuvannia tsinnisnykh j etychnykh orientatsij ditej, molodi ta doroslykh [The role of the modern catholic church in the formation of morally value and ethical orientations of children, youth and adults]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 1 (21), 125-134. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022) [in Ukrainian].
- Khromets, V.L. (2019). Bohoslovska osvita iak fenomen relihijnoho ta svitskoho

- osvitnoho prostoru Ukrainy [Theological Education as the Phenomenon of the Religious and Secular Educational Space of Ukraine]. [https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.21/Chomec.pdf](https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.21/Chomec.pdf) [in Ukrainian].
- Konstytutsiia Ukrainy. (2022). [Constitution of Ukraine]. <https://www.president.gov.ua/documents/constitution> [in Ukrainian].
- Kontsepsiia bogoslovskoi osvity v Ukraini (2000) [The concept of theological education in Ukraine]. //theologia.ucu.edu.ua/uk/misija-kafedry/koncepcija-bogoslovskoji-osvity [in Ukrainian].
- Kuriya Ivano-Frankivskoi Arkhiieparchii UGCC (2021). Stanislavivski ta Ivano-Frankivski Arkhiierei Ukrain'skoi hreko-katolytskoi tserkvy dukhovni providnyky Prykarpattia [Stanislaviv and Ivano-Frankivsk Bishops of the Ukrainian Greek-Catholic Church, spiritual leaders of Prykarpattia]. Ivano-Frankivsk : Nova Zoria [in Ukrainian].
- Levytskyj, O.O. (2016). Formuvannia dukhovenstva za normamy partykuliarnoho prava UGCC [The formation of the clergy according to the norms of private law of the UGCC]. Ivano-Frankivsk : Nova Zoria [in Ukrainian].
- Postanova kabinetu ministriv Ukrainy (1994) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/228-94-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Postanovy Synodu Yepyskopiv UGCC (1999) [Resolutions of the Synod of Bishops of the UGCC]. <https://synod.ugcc.ua/data/postanovy-synodu-pyskopiv-ugkts-1999-roku-263/> [in Ukrainian].
- Postanovy Synodu Yepyskopiv UGCC (2000) [Resolutions of the Synod of Bishops of the UGCC]. <https://synod.ugcc.ua/data/postanovy-synodu-pyskopiv-ugkts-2000-roku-262/> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy pro svobodu sovisti ta relihijni orhanizatsii (1991) [Law of Ukraine on freedom of conscience and religious organizations]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12#Text> [in Ukrainian].

## **ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВІ, ОСВІТНІ ТА ПРОСВІТНИЦЬКІ ІНІЦІАТИВИ**

### **НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ЗАХОДИ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ – 2021-2022 (ІНІЦІАТИВИ ТА СПІВІНІЦІАТИВИ НАУКОВЦІВ ВІДДІЛУ АНДРАГОГІКИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ)**

**Інформація про проведення масових науково-практичних заходів, включених до Плану роботи НАПН України:**

III Міжнародний науково-практичний WEB-форум «Forum SOIS-2021: Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя» (25-28 травня 2021 р., м. Київ – м. Харків, Українська інженерно-педагогічна академія, ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Харків)

<http://ipood.com.ua/novini/web-forum-rozbudova-dinogo-vdkritogo-nformacynogo-prostoru-osviti-vprodovj-jittya-2021>

IX Всеукраїнські педагогічні читання «Освіта впродовж життя: вимоги часу», присвячені пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук (9 червня 2021 року; відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, (онлайн), м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/h--vseukransk-pedagogchn-chitannya-pamyat-oleni-stepanvni-dubinchuk---2021/>

II Міжнародна науково-методична конференція «Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті» (20–21 травня 2021 року; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (співорганізатор), м. Харків).

Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік «Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика» (18-21 квітня 2022 року, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», ГС «Українська асоціація освіти дорослих», м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/zvtna-konferencya-pood-men-vana-zyazyuna-napn-ukrani---2022/>

VI Всеукраїнські педагогічні читання «Особистісний і професійний розвиток дорослих», присвячені пам'яті академіка Семена Устимовича Гончаренка (14 червня 2022 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної

освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ГС «Українська асоціація освіти дорослих» (он-лайн), м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/v-vseukransk-pedagogchn-chitannya-prisvyachen-pamyat-akademka-semena-ustimovicha-goncharenka---2022/>;  
<https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2759/>;

## **Науково-практичні масові заходи ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України**

### ***Семінари, круглі столи***

Науково-практичний онлайн семінар «Андрагогічна компетентність викладача закладу післядипломної педагогічної освіти» (24 лютого 2021 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з Центром неформальної освіти «Майстерня андрагога» на базі кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м. Київ – м. Чернігів)

<http://ipood.com.ua/novini/spvpracya-pood-z-cherngvskim-oppo-men-kd-ushinskogo/>

Вебінар «Професіоналізація педагогічного персоналу в закладах післядипломної педагогічної освіти» (24 травня 2021 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з Центром неформальної освіти «Майстерня андрагога» на базі кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м. Київ - м. Чернігів)

<https://lib.iitta.gov.ua/727428/>

Семінар «Модернізація педагогічної освіти» (11 листопада 2021 року, Центр андрагогічної майстерності на базі відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з Київським інститутом Національної гвардії України, м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/spivpracya-z-kivskim-institutom-nacionalno-gvardi-ukrani/>

Вебінар «Технологія навчання дорослих «Світове кафе» (19 листопада 2021 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з Центром неформальної освіти «Майстерня андрагога» на базі кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м. Київ - м. Чернігів)

<https://lib.iitta.gov.ua/727432/>

Методичний семінар «Розвиток андрагогічних компетенцій викладача вищої школи як важлива складова його професіоналізації» (29 серпня 2022 року, Центр андрагогічної майстерності відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з кафедрами психології та соціальної роботи і педагогіки Інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/rozvitok-andragogichnih-kompetencyi-vikladacha-vischo-shkoli-yak-vajлива-skladova-yogo-profesionalizaci-metodichniy-seminar/>

Семінар «Дизайн і освіта дорослих» (30 серпня 2022 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з кафедрою дизайну Київського національного університету технологій та дизайну і кафедри теоретичних дисциплін і професійної освіти Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/dizayn--osvta-doroslih/>

Круглий стіл «Вища освіта в умовах війни: особливості, проблеми, перспективи розвитку» (12 жовтня 2022 року, Інститут соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Центр андрагогічної майстерності відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/krugliy-stil-vischa-osvta-v-umovah-vyni-osoblivost,-problemi,-perspektivi-rozvitku/>

Науково-методичний семінар «Професійна діяльність викладача – особливості комунікації» (22 листопада 2022 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з Київського інституту Національної гвардії України, м. Київ)

<https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2888/>

<https://kingu.edu.ua/2022/11/25/u-kiyivskomu-instituti-ngu-proveli-me/>

### **Тренінги**

Тренінг з розвитку майстерності педагогічного спілкування (22 грудня 2021 року, Центр андрагогічної майстерності на базі відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з відділом теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київським інститутом Національної гвардії України, м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/realzacya-programi-pdvishchennya-kvalifikac-dlya-pracvnikv-kivskogo-nstitutu-naconalno-gvard-ukrani/>

### **Інші заходи**

Наукова дискусія «Актуальні напрями розвитку компетенцій педагогічного персоналу закладів вищої освіти в Україні» (7 червня 2022 року, онлайн, Центр андрагогічної майстерності на базі відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з кафедрою психології Інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/aktualn-napryami-rozvitku-kompetency-pedagogchnogo-personalu-zakladv-vischo-osvti-v-ukran-naukova-diskusya/>

Онлайн-зустріч «Партнерська взаємодія з Чернігівським ОІППО імені К.Д. Ушинського в умовах воєнного стану» (17 червня 2022 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з Центром «Майстерня андрагога» на базі кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м. Київ – м. Чернігів)

<http://ipood.com.ua/novini/partnerska-vzamodya-z-cherngvskim-oppo-men-kd-ushinskogo-v-umovah-vonnogo-stanu/>

Нетворкінг з обґрунтування пропозицій щодо «Плану відновлення України від наслідків війни» за напрямом «Освіта і наука» для Національної ради з відновлення України від наслідків війни (червень 2022 року, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ)

<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/recoveryrada/ua/education-and-science.pdf>

### ***Участь у щорічних виставках «Сучасні заклади освіти», «Інноватика в сучасній освіті», «Освіта та кар'єра»***

У рамках заходів Міжнародної спеціалізованої виставки «Освіта та кар'єра – 2021» організовано і проведено науково-практичний вебінар «Андрагогічний підхід у педагогічних дослідженнях» (10 квітня 2021 року, м. Київ, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з кафедрою освітології та інноваційної педагогіки і науково-методична лабораторія освіти дорослих та педагогічного проєктування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, ГС «Українська асоціація освіти дорослих», м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/naukovo-praktichniy-vebnar-andragogchniy-pdhd-u-pedagogchnih-dosldjennyah/>

У рамках заходів XIII Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» організовано і проведено вебінар «Професійна самореалізація

педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих» (20 жовтня 2021 року, м. Київ, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ)

<http://ipood.com.ua/novini/profesyna-samorealzacya-pedagogchnogo-personalu-u-sfer-osvti-doroslih-vebinar/>

Вебінар «Відео як ефективний засіб навчання: потенціал для професійного розвитку майбутніх педагогів» у рамках XIV Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» (25 листопада 2022 року, м. Київ; відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кафедра педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Київ – м. Вінниця)

### ***Інші заходи***

Стенова доповідь «Андрагогічна компетентність» у рамках проєкту «Науково-педагогічні кейси» (21 вересня 2022 року, МОН України, Офіс підтримки вченого, м. Київ). Спікер – д. пед. н., старший дослідник Баніт О.В.

<https://www.facebook.com/scholarsupportoffice/videos/788957892321>  
975

### ***Гостьові лекції***

Гостьова онлайн лекція «Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих» (7 грудня 2021 року, м. Вінниця – м. Київ, Центр андрагогічної майстерності педагогів на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського у співпраці з відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Вінниця – м. Київ). Лектор – д. пед. н., проф. Аніщенко О.В.

[https://www.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1339661986480448&id=100013099788859&sfnsn=mo](https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=1339661986480448&id=100013099788859&sfnsn=mo); [https://www.facebook.com/story.php?story\\_fbid=344977034102089&id=100057693841340&sfnsn=mo](https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=344977034102089&id=100057693841340&sfnsn=mo)

Гостьова лекція на тему «Формування професійних компетентностей в нових реаліях» (8 червня 2022 року, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ – м. Харків). Лектор – д. пед. н., старший дослідник Баніт О.В.

<http://ipood.com.ua/novini/formuvannya-profesynih--kompetentnostey-v-novih-realyah--gostova-lekcyia/>

**Лук'янова Лариса Борисівна** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

**Аніщенко Олена Валеріївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6145-2321>

**Баніт Ольга Василівна** – доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9002-6439>

**Радомський Ігор Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>

**Самко Алла Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>

## **ХРОНОЛОГІЯ ФАКТІВ І ПОДІЙ З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ (1991 – 2022 РР.)**

Хронологію фактів і подій з історії розвитку освіти дорослих в Україні у період незалежності було зібрано, систематизовано, укладено науковцями відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у рамках дослідницької роботи з підготовки матеріалів до експозиції Музею освіти НАПН України (2022 р.). Було опрацьовано документи загальнодержавного, регіонального та місцевого масштабів, що стосуються безпосередньо освіти дорослих (формальної, неформальної та інформальної), і ті, що є дотичними до цієї сфери, які відіграли важливу роль у її розвитку.

У публікації представлено проміжну версію хронології. У подальшому документ буде доповнюватися, його зміст уточнюватиметься. В оновленій версії, зокрема, будуть виокремлено факти і події з історії розвитку корпоративної освіти, професійної підготовки андрагогів в Україні тощо.

- 24.08.1991 р. Ухвалено «Акт проголошення незалежності України». *Проголошено незалежність України та створення самостійної української держави – УКРАЇНИ.*
- 12.10.1991 р. Утворено громадську культурно-просвітницьку організацію «Всеукраїнське товариство «Просвіта» імені Тараса Шевченка».
- 17.03.1993 р. Затверджено Порядок направлення на стажування лікарів і їх наступного допуску до лікарської діяльності: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 48.
- 11.05.1993 р. Затверджено Положення про стажування викладачів вищих навчальних закладів на підприємствах, в організаціях, наукових установах та навчальних закладах: наказ Міносвіти України №132.
- 22.07.1993 р. Затверджено Положення про деякі заходи безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 166.
- 03.11.1993 р. Затверджено Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України № 896.
- 24.11.1993 р. Створено Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України (20.09.2018 р. перейменовано на Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).
- 1993 р. Інститут геронтології (Київ) увійшов до складу Відділення теоретичної та профілактичної медицини Академії медичних наук України як центр комплексного вивчення процесів старіння, що організовував і координував наукову й медико-соціальну діяльність з проблем геронтології та геріатрії в Україні.
- 08.06.1995 р. Укладено Конституційний договір між Верховною Радою України та Президентом України про основні засади організації та функціонування державної влади і місцевого самоврядування в Україні на період до прийняття нової Конституції України № 1к/95-ВР.
- 1995 р. Створено Фонд розвитку громадських організацій «Західноукраїнський ресурсний центр» (ЗУРЦ) (*ініціатива п'ятнадцяти громадських організацій широкого спектру зацікавлень у Львові*).
- 19.02.1996 р. Затверджено Загальне положення про центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, керівників державних підприємств, установ та організацій: постанова Кабінету Міністрів України № 224.
- 28.06.1996 р. Ухвалено Конституцію України (на 5-й сесії

- 04.02.1998 р. Верховної Ради України 2-го скликання).  
Ухвалено Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» № 75/98-ВР.
- 10.02.1998 р. Ухвалено Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» № 103/98-ВР.
- 27.05.1998 р. Схвалено Концепцію державних стандартів професійно-технічної освіти: рішення Колегії МОН України та Міжгалузевої ради з професійно-технічної освіти при Кабінеті Міністрів України.
- 03.08.1999 р. Затверджено Основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року: Указ Президента України № 958/99.
- 03.12.1999 р. Ухвалено Закон України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» № 1273-XIV.
- 21.03.2000 р. Унормовано державну підтримку клубних закладів: Указ Президента України № 485/2000.
- 26.07.2000 р. Схвалено Заходи щодо реалізації Стратегії реформування системи державної служби в Україні на 2000 – 2001 роки: Указ Президента України № 925/2000.
- 17.11.2000 р. Затверджено Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти: наказ МОН України № 538.
- 20.12.2000 р. Затверджено Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні (МОН України).
- 2000 р. Започатковано проведення щорічних Міжнародних «Тижнів освіти дорослих» в Україні (ініціатива Всеукраїнського координаційного Бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України»).
- 24.01.2001 р. Затверджено Заходи щодо сприяння підприємствам в організації професійного навчання кадрів на виробництві: розпорядження Кабінету Міністрів України № 13-р.
- 26.03.2001 р. Затверджено Положення про професійне навчання працівників на виробництві: Наказ Міністерства праці та соціальної політики, МОН України № 127/151.
- 08.08.2001 р. Затверджено Наукову програму дослідження розвитку державної служби та вдосконалення кадрового забезпечення державного управління: постанова Кабінету Міністрів України № 953.
- 20.12.2001 р. Затверджено Концепцію екологічної освіти в Україні: Рішення Колегії МОН України № 13/6-19.
- 11.04.2002 р. Затверджено Концепцію розвитку післядипломної освіти в Україні: рішення колегії Міністерства освіти і науки України, протокол № 3/5-4.
- 17.04.2002 р. Затверджено Національну доктрину розвитку

- освіти: Указ Президента України № 347/2002.
- 10.02.2003 р. Набув чинності наказ Міністра Оборони України, МОН України, МОЗ України «Про удосконалення системи підготовки офіцерів медичної служби запасу» № 31/68/53.
- 04.12.2003 р. Затверджено Концепцію розвитку економічної освіти в Україні: рішення Колегії МОН України № 12/7-4.
- 05.07.2004 р. Затверджено Концепцію розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (МОН України, АПН України).
- 09.08.2004 р. Затверджено Положення про післядипломну освіту лікарів ветеринарної медицини в Україні: наказ Державного департаменту ветеринарної медицини №93.
- 16.12.2004 р. Затверджено Положення про регіональний центр підвищення кваліфікації: постанова Кабінету Міністрів України № 1681.
- 31.12.2004 р. Затверджено Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ МОН України № 998.
- 20.03.2006 р. Схвалено Концепцію розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників на період до 2010 року: розпорядження Кабінету Міністрів України №158-р.
- 03.04.2007 р. Створено відділ андрагогіки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з 2008 р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України): наказ ІППО АПН України № 88-к від 03 квітня 2007 р.; постанова Президії АПН України «Про затвердження назв відділів і структури Інституту ...» №1-7/3-88 від 28 березня 2007 р. До 03.04.2007 р. функціонував відділ дидактики професійної освіти.
- 23.05.2007 р. Затверджено Примірне положення про клубний заклад: наказ Міністерства культури і туризму України №35.
- 23.11.2007 р. Набув чинності наказ Міністерства охорони здоров'я України «Про атестацію молодших спеціалістів з медичною освітою» № 742.
- 2008 р. Створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Академії педагогічних наук України (до 2008 р. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України).
- 2008 р. Створено Відділення професійної освіти і освіти дорослих у структурі Академії педагогічних наук України (АПН України) (реорганізовано Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України).
- 03.03.2009 р. Оприлюднено, обговорено та схвалено проєкт авторської «Концепції освіти дорослих» (Л. Лук'янова,

- Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України) на засіданні бюро Відділення професійної освіти і освіти дорослих АПН України.
- 2009 р. Започатковано видання збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (наукове фахове видання у галузі «Педагогічні науки») (ініціатива відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).
- 2009 р. Опубліковано авторську «Концепцію розвитку освіти дорослих в Україні» (Л. Сігаєва, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).
- 27.08.2010 р. Схвалено Концепцію Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1723-р.
- 06.10.2010 р. Затверджено Типове положення про атестацію педагогічних працівників: наказ Міністерства освіти і науки України № 930.
- 03.11.2010 р. Затверджено Порядок проведення консультацій з громадськістю з питань формування та реалізації державної політики: Постанова Кабінету Міністрів України № 996.
- 03.11.2010 р. Затверджено Типове положення про громадську раду при міністерстві, іншому центральному органі виконавчої влади, Раді міністрів Автономної Республіки Крим, обласній, Київській та Севастопольській міській, районній, районній у м. Києві та Севастополі державній адміністрації: Постанова Кабінету Міністрів України № 996.
- 10.12.2010 р. Створено Всеукраїнську громадську організацію «Консорціум закладів післядипломної освіти» (*ініціатива ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*).
- 2010 р. Старт діяльності Представництва Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) в Україні.
- 2010 р. Здійснено моніторинг потреб соціально вразливих і маргіналізованих груп у сфері освіти дорослих в Полтавській та Львівській областях (Україна).
- 23.11.2011 р. Затверджено «Національну рамку кваліфікацій» (Україна).
- 2011 р. Опубліковано авторську «Концепцію освіти дорослих в Україні» (Л. Лук'янова, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України) (у 2016 р. здійснено друге перевидання).
- 12.01.2012 р. Ухвалено Закон України «Про професійний розвиток працівників» № 4312-VI.

- 01.02.2012 р. Схвалено Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки: Указ Президента України №45/2012.
- 5.07.2012 р. Ухвалено Закон України «Про зайнятість населення» № 5067-VI.
- 24.01.2013 р. Затверджено Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 48.
- 20.03.2013 р. Затверджено «Порядок видачі ваучерів для підтримання конкурентоспроможності осіб на ринку праці» (Україна).
- 25.04.2013 р. Затверджено «Положення про дистанційне навчання»: наказ МОН України № 466.
- 15.05.2013 р. Затверджено Порядок підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями: постанова Кабінету Міністрів України № 340.
- 20.05.2013 р. Затверджено Порядок розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів: постанова Кабінету Міністрів України № 363.
- 25.06.2013 р. Схвалено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України № 344/2013.
- 14.08.2013 р. Затверджено галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти: наказ МОН України № 1176.
- 23.10.2013 р. Затверджено Порядок проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту: постанова Кабінету Міністрів України № 819.
- 16.12.2013 р. Затверджено нормативно-правові акти щодо підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями: наказ Мінсоцполітики України № 875/1776.
- 18.12.2013 р. Схвалено Концепцію Державної цільової програми соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, які підлягають звільненню, та осіб, звільнених з військової служби, на період до 2017 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1068-р.
- 30.04.2014 р. Затверджено Порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів: наказ МОН України № 535.
- 10.06.2014 р. Оприлюднено проект Закону України «Про післядипломну освіту».
- 01.07.2014 р. Ухвалено Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII. *Зокрема, ст. 60 унормовано обов'язковість*

- післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників в Україні і за кордоном.*
- 17.07.2014 р. Затверджено Порядок видачі та форм документів про підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями»: наказ Мінсоцполітики України від № 477.
- 16.09.2014 р. Верховна Рада України та Європейський Парламент синхронно ратифікували Угоду про Асоціацію між Україною та ЄС – Угоду про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами – членами, з іншої сторони.
- 04-06.  
11.2014 р. Форум до Міжнародних Днів освіти дорослих в Україні «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» (м. Київ, Україна) (ініціатива Представництва DVV International в Україні у співпраці з НАПН України).
- 05.11.2014 р. Підписано Меморандум про співпрацю DVV International в Україні з Національною академією педагогічних наук України (м. Київ, Україна).
- 2014 р. Затверджено «Стратегію розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр.» (Яворівський р-н, Львівська обл., Україна).
- 2014 р. Розроблено «Стратегію розвитку сільських центрів освіти дорослих у Сколівському районі Львівської обл.» (Сколівський р-н, Львівська обл., Україна).
- 16.03.2015 р. Затверджено Інструкції про порядок присвоєння (підтвердження) кваліфікаційних категорій військовослужбовцям та працівникам Збройних Сил України медичних і фармацевтичних спеціальностей: наказ Міністерства оборони України № 115
- 09.04.2015 р. Ініційовано громадське обговорення проекту Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України (МОН України).
- 13.05.2015 р. Створено Громадську спілку «Українська асоціація освіти дорослих» (м. Київ, Україна).
- 22.05.2015 р. Проведено I Всеукраїнську виставку – презентацію «Післядипломна педагогічна освіта в контексті сучасних цивілізаційних змін» (організатори: НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київський міський будинок учителя).
- 24.09.2015 р. Схвалено Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за результатами неформального професійного навчання.
- 09.2015 р. Здійснено заповнення онлайн анкети ЮНЕСКО щодо імплементації Беленських рамок дій, прийнятих

- на VI Міжнародній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих CONFINTEA VI (грудень 2009 р.), для підготовки проекту Національного звіту з даними до 3-го Глобального звіту з навчання і освіти дорослих (GRALE III) (виконавці: відділ андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України на підставі листа МОН України «Щодо Беленських рамок дій» №1/11 від 09.09.2015 р.).
- 5-10.10.2015 р. Міжнародні Дні освіти дорослих на Львівщині (Львівська область, Україна).
- 10.12.2015 р. Ухвалено Закон України «Про державну службу» № 889-VIII.
- 14.12.2015 р. Затверджено Інструкцію про організацію військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу: наказ МОН України, Міністерства оборони України № 719/1289.
- 24.12.2015 р. Затверджено Положення про організацію післядипломної освіти працівників Національної поліції: наказ Міністерства внутрішніх справ України № 1625.
- 2015 р. Започатковано видання практико орієнтованого журналу «Територія успіху» (2015 – як додаток до збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», з 2016 – самостійне видання (ініціатива ГС «Українська асоціація освіти дорослих» (м. Київ, Україна) за сприяння Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) (Бонн, Німеччина).
- 2015 р. Розроблено авторську «Концепцію регіону, що навчається (Запорізька область)» (С. М. Прийма, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна).
- 2015 – 2016 рр. Здійснено моніторинг освітніх потреб дорослого населення Запорізької обл. (ініціатива Науково-методичного центру освіти дорослих МДПУ імені Богдана Хмельницького у співпраці з Центром соціологічних досліджень МДПУ імені Богдана Хмельницького та Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).
- 19.01.2016 р. Затверджено Примірний перелік інформації, яка має міститися у документі про підвищення кваліфікації: наказ МОН України № 34.
- 18.02.2016 р. Затверджено Державну цільову соціальну програму «Молодь України» на 2016-2020 роки: постанова Кабінету Міністрів України № 148.
- 16.03.2016 р. Затверджено Перелік суб'єктів підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями: Наказ Мінсоцполітики

- України № 256.
- 31.03.2016 р. Оприлюднено інформацію про стан упровадження проекту «Хмарні сервіси в освіті», спрямованого на підвищення цифрової грамотності вчителів в рамках неформальної освіти для дорослих»: рішення колегії МОН України № 3/1-19.
- 6-8.10.2016 р. Міжнародні Дні освіти дорослих у Запорізькій області (Запоріжчина, Україна).
- 2016 р. Оприлюднено проєкт «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні».
- 2016 р. Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих» набула статусу члена Європейської асоціації освіти дорослих (ЕАЕА).
- 2016 р. Місто Мелітополь отримало статус члена Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються, й стало першим на пострадянському просторі містом, що має такий статус (*ініціатива подання – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, виконавчий комітет Мелітопольської міської ради (Запорізька обл., Україна)*).
- 31.05.2017 р. Затверджено «Порядок розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів»: постанова Кабінету Міністрів України № 373.
- 09.08.2017 р. Затверджено зміни, що вносяться до Порядку державного визнання документів про вищу духовну освіту, наукові ступені та вчені звання, виданих вищими духовними навчальними закладами: Постанова Кабінету Міністрів України № 595.
- 05.09.2017 р. Ухвалено Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. *Уперше до законодавчої бази України введено поняття «освіта дорослих» (стаття 18 «Освіта дорослих»). Законом проголошено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки, зазначено її форми та конкретизовано складники.*
- 11.10.2017 р. Нова редакція Закону України «Про державну службу» (підстава – 2148-VIII: Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо підвищення пенсій». У Законі виокремлено *Статтю 29. Навчання і підвищення кваліфікації державних службовців.*
- 27.10.2017 р. Форум «Міста, що навчаються: нові можливості для розвитку громади» (м. Мелітополь, Україна). *Ініціатива ГО «Українська асоціація міст, що навчаються».*
- 02-03. Міжнародний Форум неформальної освіти дорослих

- 11.2017 р. «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства» (м. Київ, Україна).
- 01.12.2017 р. Схвалено Концепцію реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: розпорядження Кабінету Міністрів України № 974-р.
- 20.12.2017 р. Затверджено Типове положення про молодіжний центр, Типове положення про експертну раду при молодіжному центрі: постанова Кабінету Міністрів України № 1014.
- 2017 р. Засновано Громадську організацію «Українська асоціація міст, що навчаються» (м. Мелітополь, Україна).
- 2017 р. Стартувало створення Української мережі міст, що навчаються (ініціатива Громадської організації «Українська асоціація міст, що навчаються» (м. Мелітополь, Україна). *Декларацію про створення Мережі підписали представники міст Мелітополь, Нікополь, Новояворівськ, Павлоград і Токмак на Першому Форумі «Міста, що навчаються: нові можливості для розвитку громади», який відбувся під патронатом Національної комісії України у справах ЮНЕСКО (27.10.2017 р., м. Мелітополь, Україна).*
- 11.01.2018 р. Ухвалено Стратегію державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року: розпорядження Кабінету Міністрів України №10-р.
- 12.01.2018 р. Утворено робочу групу з розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих»: наказ МОН України №30.
- 22.01.2018 р. Затверджено «Методику розроблення професійних стандартів»: наказ Міністерства соціальної політики України № 74.
- 14.03.2018 р. Створено Державну службу якості освіти.
- 28.03.2018 р. Затверджено Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я.
- 16.07.2018 р. Затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти: наказ МОН України № 776 (п. II). *Співрозробник Концепції – ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.*
- 19.09.2018 р. Схвалено Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти.
- 03.10.2018 р. Схвалено Концепцію розвитку громадянської освіти в Україні: розпорядження Кабінету Міністрів України № 710-р.
- 24.11.2018 р. Прийнято Стратегію Пласту 2030: протокол №1 XV

- Крайового пластового з'їзду МО «Пласт – Національна Скаутська організація України»
- 05.12.2018 р.  
2018 р. Створено Національне агентство кваліфікацій.  
Здійснено підготовку проєкту проміжного Національного звіту Уряду України як складової чергового Глобального звіту ЮНЕСКО з навчання та освіти дорослих відповідно до Беленських рамок дій, прийнятих у 2009 р. за результатами 6-ї міжнародної конференції з освіти дорослих (м. Белен, Бразилія), на основі опитувальника ЮНЕСКО (співвиконавці: відділ андрагогіки, відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України).
- 2018 р. Створено Директорат вищої освіти і освіти дорослих МОН України.
- 2018 р. Здійснено пілотне соціологічне дослідження «Неформальна освіта в Україні: вимір можливостей» (за підтримки ДУТ та ГО «Міжнародний центр неформальної освіти, Україна»).
- 2018 р. Затверджено Міську програму «Освіта дорослих в м. Нікополі на 2019-2021 роки» (Нікопольська міська громада, Дніпропетровська обл., Україна).
- 2018 – 2019 рр. Здійснено моніторинг навчальних потреб представників органів місцевого самоврядування України (Програма Ради Європи «Децентралізація і реформа місцевого самоврядування в Україні»).
- 06.02.2019 р. Затверджено Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: постанова Кабінету Міністрів України № 106.
- 15.02.2019 р. До національного класифікатора професій ДК 003:2010 уведено професію «андрагог» (ініціатива МОН України, співініціатива ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України).
- 22.02.2019 р. Затверджено Порядок проведення атестації лікарів: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 446.
- 15.03.2019 р. Здійснено обговорення законопроєкту «Про освіту дорослих» експертами галузі (ініціатива МОН України).
- 25.03.2019 р. Верховною Радою України одержано проєкт Закону України «Про державне визнання і підтримку Пласту – Національної скаутської організації України» № 10184.
- 23.04.2019 р. Затверджено Положення про інституційну та дуальну форми здобуття загальної середньої освіти.
- 25.04.2019 р. Ухвалено Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної»

- № 2704-VIII.
- 31.05.2019 р. Проведено круглий стіл з проблем освіти дорослих на національному рівні з обговорення проблем, висловлення зауважень, пропозицій та рішень представниками державного сектору й недержавних організацій задля формування Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (ініціатива Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих» за підтримки Представництва DVV International в Україні, м. Київ (Україна).
- 6.06.2019 р. Ухвалено Закон України «Про фахову передвищу освіту» № 2745-VIII.
- 12.06.2019 р. Схвалено Концепцію реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 419-р.
- 21.08.2019 р. Створено Національне агентство забезпечення якості вищої освіти.
- 21.08.2019 р. Затверджено Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: постановою Кабінету Міністрів України № 800.
- 18.10.2019 р. Затверджено Програму підготовки супервізорів: наказ МОН України № 1313.
- 06.11.2019 р. Проведено панельну дискусію та організовано відкриття фотовиставки-презентації «Освіта дорослих в переломні часи: німецько-український досвід» (ініціатива Української асоціації освіти дорослих в партнерстві з DVV International в Україні та Національним музеєм історії України за підтримки Посольства Німеччини в Україні).
- 26.11.2019 р. Затверджено Порядок організації підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування.
- 12.12.2019 р. Затверджено Положення про інституційну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти.
- 17.12.2019 р. Ухвалено Закон України «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху» № 385-IX (набув чинності 16.01.2020 р.).
- 2019 р. Створено Громадську раду з питань освіти дорослих при Департаменті праці та соціального захисту населення Миколаївської міської ради (м. Миколаїв, Україна; ініціатива Центру «Європейська освіта дорослих» за підтримки Експертно-громадської ради міста).
- 2019 р. Розроблено та оприлюднено «Концепцію розвитку освіти дорослих в Україні» (авт. кол.: Л. Лук'янова, О. Аніщенко, Л. Москаленко; ініціатива ГС «Українська асоціація освіти дорослих» у співпраці з ІПООД імені

- Івана Зязюна НАПН України за підтримки Представництва DVV International в Україні).
- 2019 р. Розроблено та опубліковано авторську «Концепцію розвитку неформальної освіти дорослих в Україні» (О. Аніщенко, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).
- 2019 р. Розроблено організаційно-розпорядчі документи щодо розвитку освіти дорослих у громадах для використання на місцевому рівні в Україні («Методичні рекомендації щодо розроблення стратегій з впровадження культури навчання та освіти дорослих на місцевому рівні»; «Примірне положення про центр освіти дорослих»; «Примірна посадова інструкція керівника структурного підрозділу, відповідального за навчання та освіти дорослих»; «Примірна посадова інструкція керівника центру освіти дорослих (у формі комунальної організації)»; «Примірна посадова інструкція менеджера центру освіти дорослих (у формі комунальної організації)» (ініціатива ГС «Українська асоціація освіти дорослих» за підтримки Представництва DVV International в Україні).
- 09.01.2020 р. Затверджено Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: наказ Міністерства оборони України № 4.
- 29.04.2020 р. Затверджено План заходів на 2020–2027 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року.
- 29.07.2020 р. Затверджено Положення про центр професійного розвитку педагогів.
- 07.09.2020 р. Для громадського обговорення запропоновано проєкт Закону України «Про освіту дорослих» (Міністерство освіти і науки України).
- 30.11.2020 р. Унормовано удосконалення організації та проведення курсів професійної військової освіти та підвищення кваліфікації військовослужбовців та працівників збройних Сил України у 2021 – 2022 роках: наказ Міністерства оборони України № 448.
- 2020 р. Здійснено підготовку Регіонального звіту щодо розвитку освіти дорослих для Глобального звіту ЮНЕСКО з навчання та освіти дорослих відповідно до Беленських рамок дій, прийнятих у 2009 р. за результатами 6-ї міжнародної конференції з освіти дорослих (CONFINTEA VI, м. Белен, Бразилія) (співвиконавці: Громадська спілка «Українська асоціація

- освіти дорослих», Представництво DVV International в Україні у співпраці з ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України).
- 2020 р. Здійснено моніторинг навчальних потреб жінок в Україні (проєкт «Аналіз навчальних потреб жінок в Україні» / Project «Women Learning Needs Analysis in Ukraine», зреалізований ГО «Жіноча Професійна Ліга» за підтримки CIVICUS Solidarity Fund).
- 2020 р. Здійснено моніторинг освітніх потреб дорослого населення Вінницької міської територіальної громади в неформальній освіті (проєкт «Дослідження освітніх потреб соціально вразливих верств Вінницької громади» ГО «Центр ПоділляСоціум» за підтримки DVV International в Україні та сприяння Федерального Міністерства економічного співробітництва та розвитку Німеччини).
- 2020 р. Затверджено «Програму неформальної освіти дорослих на базі Централізованої бібліотечної системи для дорослих м. Львова» (Львівська міська громада, Львівська обл., Україна).
- 2020 р. Затверджено «План дій із удосконалення послуг щодо освіти дорослих на території Галицинівської сільської ради (ОТГ) на 2020-2026 роки» (Галицинівська ОТГ, Миколаївська обл., Україна).
- 14.04.2021 р. Схвалено Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету Міністрів України №366-р.
- 14.04.2021 р. Схвалено проєкт Концепції розвитку юридичної освіти.
- 16.04.2021 р. Утворено Комітет з освіти дорослих Громадської ради при Міністерстві освіти і науки України: протокол № 2 онлайн засідання Громадської ради при Міністерстві освіти і науки України.
- 23.04.2021 р. Затверджено Типові програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників: наказ МОН України № 457.
- 02.06.2021 р. Затверджено «Стратегію людського розвитку»: Указ Президента України № 225/2021.
- 02.06.2021 р. Затверджено «Державну цільову соціальну програму «Молодь України» на 2021 – 2025 роки».
- 22.06.2021 р. Затверджено Положення про інтернатуру та вторинну лікарську (провізорську) спеціалізацію: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 1254.
- 14.07.2021 р. Затверджено Положення про систему безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників»: постанова Кабінету Міністрів України № 725.
- 18.08.2021 р. Затверджено зміни до наказу «Положення про

- 21.09.2021 р. професійне медичне стажування за межами закладу охорони здоров'я, де працює медичний працівник»: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 1751.
- 2021 р. Схвалено рішення щодо доопрацювання законопроекту «Про освіту дорослих» та направлення його на розгляд Кабінету Міністрів України (Колегія МОН України).
- 2021 р. Утворено підкомітет з питань освіти впродовж життя та позашкільної освіти у складі комітету Верховної Ради України.
- 2021 р. Затверджено Комплексну міську програму «Розвиток освіти дорослих в м. Мелітополі Запорізької області на 2021-2025 роки» (Мелітопольська міська громада, Запорізька обл., Україна).
- 2021 р. Затверджено міську програму «Вінниця – громада відкритих можливостей для людей похилого віку Вінницької міської територіальної громади на 2021-2023 роки» (Вінницька міська громада, Вінницька обл., Україна).
- 2021 р. Затверджено цільову програму «Розвиток освіти дорослих у Полтавській міській територіальній громаді на 2021 – 2025 роки» (Полтавська міська громада, Полтавська обл., Україна).
- 2021 р. Опубліковано авторську «Концепцію діяльності університетів третього віку» (Л.Б. Лук'янова, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).
- 08.02.2022 р. Затверджено «Порядок визнання у вищій і фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти»: наказ МОН України №130.
- 10.02.2022 р. Зареєстровано проєкт Закону України про освіту дорослих (№ 7039, 7 сесія ІХ скликання, Верховна Рада України). *Урядом підтримано проєкт Закону України «Про освіту дорослих».*
- 23.02.2022 р. Схвалено Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р.
- 28.02.2022 р. Зареєстровано проєкт Закону про навчання та освіту дорослих (*альтернативний проєкт*) (№ 7039-1, 7 сесія ІХ скликання, Верховна Рада України).
- 21.04.2022 р. Створено Національну раду з відновлення України від наслідків війни.
- 08.05.2022 р. Затверджено Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні: Указ Президента України № 322/96.
- 05.07.2022 р. Відзначено діяльність ГС «Українська асоціація освіти дорослих» в умовах війни росії проти України нагородою «Особливе визнання» (офіційна церемонія

- нагородження у рамках щорічного Фестивалю навчання, що проводиться у Великобританії за сприяння Інституту навчання та роботи (Festival of Learning Awards, UK; Institute of Learning and Work, UK).
- 08.07.2022 р. Затверджено «Програму освіти дорослих впродовж життя Новояворівської міської територіальної громади» на 2022 рік: рішення позачергової 36 сесії Новояворівської міської ради.
- 06.08.2022 р. Прийнято за основу проєкт Закону України про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Постанова Верховної Ради України № 2537-ІХ.
- 10 – 11. 2022 р. Оприлюднено авторську аналітичну записку «Аналітика навчання дорослих в Україні у контексте набуття членства в ЄС» (О. Лазоренко, Н. Чала; проєкт «Підтримка діяльності УНП ФГС СхП у 2021-2023 рр.» Інституту економічних досліджень та політичних консультацій за фінансової підтримки Європейського Союзу (ініціатива Жіночої Професійної Ліги).
- 01.11.2022 р. Внесено зміни до постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення заходів із соціальної та професійної адаптації учасників антитерористичної операції, осіб, які здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та постраждалих учасників Революції Гідності, членів сімей загиблих (померлих) таких осіб» від 31 березня 2015 р. № 179 і «Про затвердження Порядку організації соціальної та професійної адаптації учасників антитерористичної операції, осіб, які здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та постраждалих учасників Революції Гідності, членів сімей загиблих (померлих) таких осіб» від 21 червня 2017 р. № 432: Постанова Кабінету Міністрів України №1235.

## ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

### ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»<sup>1</sup>

**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.*

---

<sup>1</sup> 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](mailto: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](mailto: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](mailto: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, perspektyvy: 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, perspektyvy – Adult Education: theory, experience, prospects: zb. nauk. prats*, 1 (12), 17–25. URL: <http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/787878787/836> (in English).





Наукове видання

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

збірник наукових праць

**ВИПУСК 2 (22)**

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 12.11.2022 р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 13,72. Обл.-вид. арк. 10,82  
Зам. № 1097

Видавець ПП Лисенко М.М.  
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20. Тел.: (067) 4412124  
E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.

Scientific edition

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

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 2 (22)

*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,  
Andragogy 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).*

Signed for print on 12.11.2022 p.

Format 60x84/16

Conditional printed sheets 13,72.

Order number 1097

Published by Private Entrepreneur Lysenko M.M.  
Ukraine, Nyzhin, street Shevchenko, 20 Phone: +38067 441 21 24

Certificate DK № 2776 dated 26.02.2007 p.