

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 2 (26)

Київ – 2024

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.

Ідентифікатор медіа: R30-01891 (рішення № 1318 Засідання Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 09 листопада 2023 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 13 від 16 грудня 2024 року).

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

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

Наукова рада:

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

Редакційна колегія:

- Лук'янова Л. Б.** доктор педагогічних наук, професор (*голова редакційної колегії*) (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
Аніщенко О. В. доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови ред. колегії*) (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
Бабушко С. Р. доктор педагогічних наук, професор (Національний університет фізичного виховання і спорту України, Україна)
Баніт О. В. доктор педагогічних наук, старший дослідник (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
Ветошка Я. доктор хабілітований, професор (Карлов університет, Чеська Республіка)
Демешкант Н. А. доктор хабілітований, професор (Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща)
Коваленко О. Г. доктор психологічних наук, професор (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)
Лавриш Ю. Е. доктор педагогічних наук, професор (КПІ ім. Ігоря Сікорського, Україна)
Прийма С. М. доктор педагогічних наук, професор (Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна)
Василенко О. В. кандидат педагогічних наук, доцент (Національна академія внутрішніх справ, Україна)
Павлов І. PhD, доцент (Університет Маттея 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, 2024. Вип. 2 (26). 240 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 (Print)
ISSN 2786-7366 (Online)

© ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
© Київ, 2024

**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 (26)

Kyiv – 2024

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.**

Media ID: R30-01891 (Decision No 1318 of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting, dated November 09, 2023).

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 № 13, December 16, 2024).

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 (<i>Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Anishchenko O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Deputy Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Babushko S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Ukraine</i>)
Banit O.	Doctor of Pedagogical Sciences (<i>Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Vetoshka J.	Doctor Habilitated, Professor (<i>Karlov University, Czech Republic</i>)
Demeshkant N.	Doctor Habilitated, Professor (<i>Pedagogical University of the Education National Commission in Krakow, Republic of Poland</i>)
Kovalenko O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)
Lavrysh Yu.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ukraine</i>)
Pryima S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (<i>Dmitry Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Ukraine</i>)
Vasylenko O.	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (<i>National Academy of Internal Affairs, Ukraine</i>)
Pavlov I.	PhD, Associate Professor (<i>Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic</i>)
Trynus O.	Candidate of Pedagogical Sciences (<i>Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine</i>)

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, 2024. Volume 2 (26). 240 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.

ЗМІСТ

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

**Аніщенко Олена Валеріївна,
Прийма Сергій Миколайович,
Розушина Юлія Віталіївна,
Гладун Анатолій Ясонович**

Індивідуальні освітні траєкторії: андрагогічні тренди в умовах цифровізації суспільства 9

Баніт Ольга Василівна

Корпоративна освіта і навчання в педагогічних закладах вищої освіти 25

Бойчук Юрій Дмитрович,

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна

Освіта дорослих як ресурс для соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану 35

Василенко Олена Вікторівна

Медіаінформаційна грамотність та медіаосвіта як сучасні світові тенденції 45

Вітченко Андрій Олександрович

Проблеми професіоналізації викладачів ВВНЗ в умовах сучасної війни 56

Розділ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Бондар Віталій Юрійович

Саморозвиток фахівців з фізичної культури і спорту в умовах неформальної освіти 72

Волярська Олена Станіславівна

Тенденції самоосвітньої діяльності викладачів ЗВО економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти 80

Друганова Олена Миколаївна,

Білик Вікторія Миколаївна

Освіта дорослих: від майстерності викладача до ефективних технологій навчання 90

Дубасенюк Олександра Антонівна,

Вознюк Олександр Васильович

Андрагогічний підхід до підготовки здобувачів освіти у закладах вищої освіти: досвід, наукові розвідки, перспективи 99

Pidiachyi Volodymyr

Professional and personal development of academic staff: organizational and managerial aspects 112

Радомський Ігор Петрович

Актуальні аспекти професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів 123

Свідерський Ігор Володимирович

Формування підприємницької компетентності внутрішньо
переміщених осіб в умовах воєнного стану 134

Собченко Тетяна Миколаївна,

Федоренко Вікторія Володимирівна

Формування ШІ-компетентності майбутніх педагогів у процесі
професійної підготовки 144

Халемєндик Юлія Євгенівна

Англomовна підготовка майбутніх економістів у контексті
андрагогічного підходу 153

Хомич Лідія Олексіївна

Соціально-емоційні навички як основа професійного розвитку
та конкурентоспроможності вчителя 161

Розділ III

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Абазіна Людмила Володимирівна

Розвиток соціального партнерства в європейському освітньому
просторі: питання періодизації 175

Ващенко Віктор Вікторович

Вплив провідних міжнародних організацій і фондів на розвиток
освіти дорослих у Литві, Латвії та Естонії 188

Теренко Олена Олексіївна

Сучасний стан розвитку базової освіти дорослих у Канаді..... 201

Якімова Марина Еміліївна,

У Юе

Персоналізація навчання вокалу в закладах вищої освіти КНР:
підходи до визначення поняття, напрями реалізації 210

Фазан Василь Васильович,

Штефан Людмила Андріївна

Форми та методи заохочення вчителів США до професійної
діяльності..... 221

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

Науково-практичні заходи у сфері освіти дорослих – 2024
(ініціативи та співініціативи науковців відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України) 231

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ 237

CONTENTS

Chapter I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT

**Anishchenko Olena,
 Pryima Serhii,
 Rogushina Yuliia,
 Gladun Anatolii**

PERSONALISED EDUCATIONAL TRAJECTORIES: ANDRAGOGICAL
 TRENDS IN THE SETTING OF SOCIETY'S DIGITALISATION..... 9

Banit Olha

CORPORATE EDUCATION AND TRAINING IN PEDAGOGICAL
 INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... 25

Boichuk Yurii,

Boiarska-Khomenko Anna

ADULT EDUCATION AS A RESOURCE FOR SOCIAL ADAPTATION
 OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS UNDER MARTIAL LAW..... 35

Vasylenko Olena

MEDIA AND INFORMATION LITERACY AND MEDIA EDUCATION
 AS CURRENT GLOBAL TRENDS..... 45

Vitchenko Andrii

PROBLEMS OF PROFESSIONALIZATION OF LECTURERS OF HIGHER
 MILITARY SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF MODERN WAR..... 56

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

Bondar Vitalii

SELF-DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS
 SPECIALISTS UNDER CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION..... 72

Voliarska Olena

TRENDS OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF ECONOMIC PROFILE
 TEACHERS UNDER CONDITIONS OF NON-FORMAL AND INFORMAL
 EDUCATION 80

Druhanova Olena,

Bilyk Viktoriia

ADULT EDUCATION: FROM TEACHER'S MASTERY
 TO EFFECTIVE TRAINING TECHNOLOGIES..... 90

Dubaseniuk Oleksandra,

Vozniuk Oleksander

ANDRAGOGIC APPROACH TO STUDENTS TRAINING IN HIGHER
 EDUCATION INSTITUTIONS: EXPERIENCE, SCIENTIFIC
 INVESTIGATIONS, PERSPECTIVES..... 99

Piddiachyi Volodymyr

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC
 STAFF: ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS..... 112

Radomskii Ihor

TOPICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
 OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER MILITARY
 EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... 123

Sviderskyi Ihor ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION AT INTERNALLY DISPLACED PERSONS UNDER CONDITIONS OF MARTIAL LAW.....	134
Sobchenko Tetiana, Fedorenko Viktoriia FORMATION OF FUTURE TEACHERS' AI COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	144
Khalemendyk Yuliia ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN THE CONTEXT OF ANDROGOGICAL APPROACH.....	153
Khomych Lidiia SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND COMPETITIVENESS OF A TEACHER.....	161

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

Abazina Liudmyla DEVELOPMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE: ISSUES OF PERIODISATION.....	175
Vashchenko Viktor INFLUENCE OF LEADING INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND FUNDS ON THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN LITHUANIA, LATVIA AND ESTONIA.....	188
Terenko Olena MODERN STATE OF BASIC ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA.....	201
Yakimova Maryna, Wu Yue PERSONALISATION OF VOCAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE PRC: APPROACHES TO DEFINING THE CONCEPT, DIRECTIONS OF IMPLEMENTATION.....	210
Fazan Vasyi, Shtefan Liudmyla FORMS AND METHODS OF ENCOURAGING US TEACHERS TO ENGAGE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES	221

INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC, EDUCATIONAL AND ENLIGHTENMENT INITIATIVES

SCIENTIFIC AND PRACTICAL EVENTS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION – 2024 (INITIATIVES AND CO-INITIATIVES OF THE SCIENTISTS OF ANDRAGOGY DEPARTMENT OF THE IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE).....	231
FOR AUTHORS	237

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.06.091.2(043)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.9-25](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25)

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ: АНДРАГОГІЧНІ ТРЕНДИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

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

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

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

E-mail: anishchenko_olena@gmail.com

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

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

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

E-mail: pryima.serhii@tsatu.edu.ua

Рогущина Юлія Віталіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу автоматизованих інформаційних систем Інституту програмних систем НАН України

Rogushina Yuliia – PhD (Phys&Math), Associate Professor, Senior Researcher of the Automated Information Systems Department of the Institute of Software Systems of the NAS of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7958-2557>

E-mail: ladamandraka2010@gmail.com

Гладун Анатолій Ясонович – кандидат технічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу комплексних досліджень інформаційних технологій і систем Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій та систем НАН та МОН України

Gladun Anatolii – PhD (Engineering), Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Complex Research of Information Technologies of the International Research and Training Center for Information Technologies and Systems of the NAS of Ukraine and the MES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4133-8169>

E-mail: glanat@yahoo.com

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано андрагогічний аспект проблеми проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (IOT) в умовах цифровізації освіти і суспільства. Здійснено

термінологічний аналіз базових понять дослідження. Проаналізовано результати сучасних наукових досліджень в означеній сфері, що дало можливість виявити та уявити сутнісні характеристики ІОТ, їх функціональні можливості. Зазначено, що проєктування та впровадження ІОТ є важливим складником професіоналізації освіти дорослих. Обґрунтовано, що індивідуальні освітні траєкторії дорослих проєктуються та реалізуються з урахуванням мотивації, потреб, особистих життєвих обставин, досвіду, стилю навчання тощо. Акцентовано увагу на тому, що ІОТ, зокрема, вирізняються персоналізованістю, динамічністю й гнучкістю, адаптивністю, спрямованістю на сприяння досягненню цілей професійного, особистісного зростання. Виокремлено рівні проєктування та реалізації ІОТ дорослих: ціннісно-мотиваційний, контекстний, змістовий, технологічний, інформаційно-ресурсний, оцінно-рефлексивний. Конкретизовано дії здобувачів освіти та андрагогів у межах виокремлених рівнів проєктування та реалізації ІОТ. Виявлено, що андрагогічні тренди в освіті відображають концептуальні, змістово-процесуальні актуалітети впровадження концепції освіти впродовж життя й зумовлюються технологічними інноваціями, соціально-демографічними зрушеннями різних рівнів, потребами ринку праці, попитом на персоналізоване навчання тощо. Акцентовано увагу на таких трендах в освіті, як: інтеграція цифрових технологій в освітній процес; упровадження дієвих інструментів для оцінювання результатів навчання, забезпечення зворотного зв'язку; забезпечення доступності, адаптивності та інклюзивності навчання; персоналізація індивідуальних освітніх траєкторій на засадах андрагогіки і хьутагогіки; зростання попиту на корпоративне навчання працівників; андрагогічний супровід навчання здобувачів тощо. Зазначено, що цифрові рішення (штучний інтелект, VR/AR, адаптивні платформи тощо) як ключові інструменти забезпечення ефективності андрагогічного підходу сприяють персоналізації, доступності, неперервності освіти дорослих.

Ключові слова: освіта дорослих; індивідуальні освітні траєкторії; андрагогічні тренди в освіті; цифровізація.

Anishchenko Olena,
Pryima Serhii,
Rogushina Yuliia,
Gladun Anatolii

PERSONALISED EDUCATIONAL TRAJECTORIES: ANDRAGOGICAL TRENDS IN THE SETTING OF SOCIETY'S DIGITALISATION

Abstract. The review article analyses the andragogical aspect of the design and implementation of a personalised educational trajectory (PET) in the digitalised education and society. The terminological analysis of the basic concepts of the study is carried out. It is analysed the results of modern scientific research in the field, which made it possible to identify the essential characteristics of PETs and their functionality. The author notes that the design

and implementation of PET is an important condition for the professionalisation of adult education. Not only that, but it is substantiated that individual educational trajectories of adults are designed and implemented taking into account motivation, needs, personal life circumstances, previous experience, learning style, etc. Attention is drawn to the fact that PETs, in particular, are characterised by personalisation, dynamism and flexibility, adaptability, and focus on promoting the achievement of professional and personal growth goals. The levels of designing and implementing adult PETs are distinguished: value-motivational, contextual, content, technological, information and resource, evaluation and reflection. The actions of students and andragogues within the identified levels of PET design and implementation are specified. It is found that andragogical trends in education reflect the conceptual, content and procedural relevance of the lifelong learning concept and are driven by sociodemographic shifts at different levels, labour market needs, demand for personalised learning, technological innovations, etc. Attention is focused on such trends in education as: integration of digital technologies into the educational process; introduction of effective tools for assessing learning outcomes, ensuring the development of a personalised learning environment; growing demand for corporate training of employees; ensuring accessibility, adaptability and inclusiveness of learning; personalization of individual educational trajectories on the basis of andragogy and heutagogy. It is noted that digital solutions (artificial intelligence, VR/AR, adaptive platforms, etc.) as key tools for ensuring the effectiveness of the andragogical approach contribute to the personalisation, accessibility, and continuity of adult education.

Key words: adult education; personalised educational trajectories; andragogical trends in education; digitalisation.

Постановка проблеми, її актуальність. Повномасштабна війна росії проти України, зміни у соціально-економічному житті (як у кількісному, так і в якісному вимірах), вимушена міграція, професійна переорієнтація, психологічні виклики тощо зумовлюють необхідність упровадження адаптивних і гнучких освітніх рішень. Нагальність таких рішень стає ще більш очевидною в умовах нестабільності й невизначеності, адже традиційні універсальні моделі освіти, усталені підходи можуть втрачати актуальність через невідповідність сучасним викликам, недостатність адаптованості до змін. Передусім йдеться про розроблення та впровадження індивідуальних освітніх траєкторій (далі – ІОТ) дорослих в умовах цифрових трансформацій із урахуванням їх багатовимірності (Bonnes, 2024) та багаторівневості (Кириченко, Сорочан, Карташова, 2023).

В умовах війни індивідуальна освітня траєкторія стає одним із оптимальних рішень (Алексєєва, 2023) для забезпечення безперервного навчання здобувачів освіти, які або вимушено перебувають за межами країни, або є внутрішньо переміщеними особами, або стикаються з перешкодами для стабільного офлайн, онлайн чи змішаного навчання

через загрозову безпекову ситуацію у громаді (окупацію, ворожі обстріли тощо). Отже, особливо важливого значення набуває забезпечення належних умов для навчання у зручному форматі з урахуванням потенційних можливостей і ризиків, поточних обставин, що уможлиблює адаптивність і гнучкість освітнього процесу. Значущість проектування та впровадження ІОТ дорослих підтверджує й прийняття відповідного Закону України (2024), що покликаний сприяти розширенню доступу до якісної освіти, зокрема вищої, та підвищенню її ефективності.

Загалом актуальність досліджуваної проблеми зумовлено необхідністю задоволення унікальних освітніх потреб дорослих, нагальністю удосконалення освітнього процесу у закладах формальної і неформальної освіти. У «вузькому» контексті таке вдосконалення передусім пов'язане з гнучкістю у плануванні навчання дорослих здобувачів освіти, забезпеченням відповідності їх компетентнісного потенціалу потребам ринку праці тощо. У «розширеному» трактуванні ІОТ можуть слугувати фундаментальною основою (концептуальним базисом) навчання, що сприяє розвитку суспільств, заснованих на принципах справедливості, й «спільнот рівноправних громадян» (Membrive, Silva, José, & Merino, 2022). Упровадження індивідуальних освітніх траєкторій сприяє адаптації дорослих до нових соціальних і професійних реалій, забезпечуючи можливість гнучкого навчання відповідно до унікальних потреб, життєвих обставин тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі обговорюються теоретичні й практичні аспекти впровадження індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів за різними видами і формами здобуття освіти. У контексті проблематики нашого наукового пошуку зазначимо, що українськими вченими здійснено фундаментальні й прикладні дослідження, спрямовані на:

- *розкриття особливостей підготовки фахівців на андрагогічних засадах* (С. Архипова, С. Бабушко, О. Баніт, О. Барабаш, В. Буренко, А. Вітченко, І. Герасимова, М. Гуляєва, М. Дернова, О. Дубасенюк, І. Зель, С. Ізбаш, Л. Лук'янова, О. Мельниченко, О. Огієнко, О. Семенова, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін.);

- *обґрунтування специфіки адаптивного навчання здобувачів, інструментів його реалізації* (В. Бондар, Л. Варченко-Троценко, В. Дем'яненко, Т. Десятов, Г. Єльнікова, Л. Капітан, О. Ляшенко, М. Мар'єнко, Ю. Носенко, Т. Опалюк, Я. Сікора, Е. Смирнова-Трибульська, Т. Франчук, І. Шапошнікова, О. Шелевер, М. Шишкіна та ін.);

- *висвітлення особливостей цифровізації та практичної реалізації інформаційно-комунікаційних технологій в освіті* (О. Базелюк, В. Биков, О. Браславська, О. Буров, Т. Вакалюк, І. Воротнікова, М. Жалдак, Л. Карташова, К. Котун, О. Кузьмінська, С. Литвинова, М. Мар'єнко, Н. Морзе, О. Пінчук, С. Семеріков, О. Спірін, М. Шишкіна, А. Яцишин та ін.);

- *увиразнення сутності індивідуальних освітніх траєкторій, деталізацію різних аспектів їх проєктування та реалізації* (С. Алексеева, М. Барна, Л. Білоцька, Ю. Богачков, І. Габенко, С. Донченко, Л. Задорожна-Княгиницька, О. Зазимко, Л. Кліх, Л. Колоніна, Т. Коростіянець, І. Краснощок, Л. Медвідь, В. Мілашенко, О. Пенчук, Я. Рудик, С. Стрельбицька, Я. Сухенко, П. Ухань, С. Шаров, Т. Шарова, Г. Шевчук, Л. Шелестова, Н. Яремчук та ін.);

- *розроблення методик, моделей і систем формування та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти* (М. Артюшина, Х. Бахтіярова, С. Венгер, Н. Кулалаєва, А. Марченко, К. Полібіна, С. Шаров та ін.);

- *висвітлення значення ІОТ для забезпечення якості освіти* (О. Зазимко, І. Каньковський, Л. Кліх, Т. Коростіянець, В. Кулішов, М. Логвинова, Л. Немець, К. Сегіда, Я. Рудик та ін.).

Дослідницькі матеріали науковців відображають актуальні результати сучасних теоретичних та експериментальних досліджень, що сфокусовані на важливих аспектах забезпечення особистісної зорієнтованості освітнього процесу у закладах освіти різних типів. Констатуємо посилення публікаційної активності, зростання кількості оглядових статей у сфері персоналізованого навчання, діджиталізації освітніх практик і водночас зауважуємо, що у проаналізованих наукових працях недостатньо уваги приділяється специфіці індивідуалізації освітніх траєкторій дорослих як цільової групи здобувачів формальної і неформальної освіти, висвітленню андрагогічних освітніх трендів із урахуванням процесів цифровізації та їх впливу на навчання дорослих. Викладене вище зумовило вибір теми публікації.

Мета дослідження – проаналізувати сутність індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти як дорослих, що навчаються, а також основні особливості проєктування та реалізації ІОТ; виявити та охарактеризувати окремі андрагогічні тренди в освіті на тлі сучасних цифрових трансформацій. Автори прагнули проаналізувати індивідуальні освітні траєкторії дорослих, ґрунтуючись на андрагогічному підході та ідеях міждисциплінарності з метою окреслення спільного бачення представниками різних наук специфіки ІОТ для використання отриманих результатів у подальших наукових дослідженнях та освітній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проєктування та впровадження ІОТ є одним із способів реалізації особистісно орієнтованого навчання як важливої умови забезпечення його якості, а також важливою умовою професіоналізації освіти дорослих. Таке навчання передусім ґрунтується на гуманістичних цінностях, пов'язаних із визнанням людини як особистості (UIL, 2022), її права на свободу, розвиток, прояв здібностей.

У контексті досліджуваної проблеми важливого значення набуває врахування положень особистісно- та об'єктно-орієнтованого, діяльнісного, андрагогічного, компетентнісного, міждисциплінарного підходів, які,

відображаючи різні аспекти організації освітнього процесу, органічно доповнюють один одне. Так, *особистісно- та об'єктно-орієнтований* підходи зумовлюють персоніфікованість освіти на основі використання навчальних об'єктів і даних (Gravani, 2019; Hughey, 2020; Joy, Raj, & Renumol, 2019; Memmel, Ras, Jantke, & Yacci, 2007). Як свідчить аналіз джерел (Keengwe, 2022), *діяльнісний підхід* забезпечує розвиток готовності здобувачів до ціложиттєвого навчання, активну навчально-пізнавальну діяльність, подальше проєктування та впровадження власних стратегій активного навчання тощо.

Андрагогічний підхід відіграє ключову роль у формуванні ІОТ, оскільки уможливлює побудову освітнього процесу з урахуванням індивідуальних вікових, мотиваційних, когнітивних, психологічних та інших особливостей здобувачів (Greene, & Larsen, 2018; Livingston, & Cummings-Clay, 2023; Loeng, 2018), базується на врахуванні їхніх потреб у самостійному навчанні, у практичній затребуваності знань тощо. Завдяки андрагогічному підходу стає можливим створення адаптивних моделей навчання, які враховують специфічні професійні та особистісні цілі дорослих здобувачів освіти, попередній досвід, індивідуальні темпи засвоєння матеріалу тощо.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів навчання (Bohne, Eicker, & Haseloff, 2017; Henri, Johnson, & Nepal, 2017), які увиразнюються у компетентностях, і визначаються, зокрема, за допомогою відповідного діагностичного інструментарію (Taskinen, Steimel, Gräfe, Engell, & Frey, 2015) тощо. Використання *міждисциплінарного підходу* в контексті нашого наукового пошуку уможливлює врахування результатів досліджень у різних галузях науки з метою оптимізації ІОТ дорослих. Цей підхід, як свідчать результати досліджень (Morelli, & Carlachiani, 2018; Roessger, 2012), забезпечує й узгодженість програм на основі дидактичних цілей, змісту навчання.

Привернемо увагу до *термінологічного аспекту* проблематики здійсненого наукового пошуку. Так, у національному й зарубіжному науково-методичному дискурсі для опису оптимальних моделей індивідуалізації освітньої діяльності здобувачів використовуються різні поняття, терміни і терміносполуки, зокрема: індивідуальне/персоналізоване навчання, персоналізований шлях освіти і навчання, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна академічна траєкторія, індивідуальна інклюзивна освітня траєкторія, траєкторія навчання, індивідуальний освітній маршрут/шлях, індивідуальний освітній вектор, траєкторія (професійного) розвитку, професійна траєкторія тощо. Набула поширення й терміносполука «персоналізовані об'єкти навчання». Вважаємо за доцільне констатувати, що терміносполука «індивідуальна освітня траєкторія» часто тлумачиться у контексті взаємозв'язку з суміжними словами-термінами, термінами-словосполученнями, що прослідковується у сучасних наукових текстах, реальній мовній практиці, та свідчить про варіативність української і зарубіжної педагогічної термінології.

У нашому дослідженні для вираження змістовності, процесуальності навчання, послідовності дій здобувачів у сфері освіти дорослих ми використовуємо терміносполуку «індивідуальні освітні траєкторії», що суголосно термінології, яку зафіксовано у законодавчих документах у сфері освіти в Україні (Закон України, 2017; Закон України, 2024). Наведемо тлумачення означеної терміносполуки у законодавчих документах і наукових дослідженнях українських вчених, систематизованих у хронологічному порядку (табл. 1).

Таблиця 1

**Терміносполука «індивідуальні освітні траєкторії»
в освітньому законодавстві й науковому дискурсі**

Тлумачення ІОТ у законодавчих документах і наукових дослідженнях (із незначними скороченнями)	Документи; автори праць, рік оприлюднення
<i>Закони України</i>	
ІОТ – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. ІОТ формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти, а також з урахуванням спеціальних законів.	Закон України «Про освіту» (2017).
ІОТ здобувача вищої освіти – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача, що ґрунтується на виборі освітніх програм, суб'єктів освітньої діяльності, що їх реалізують, форм і строку здобуття освіти, освітніх компонентів. У вищій освіті ІОТ включає, зокрема, послідовність здобуття освітніх кваліфікацій, академічну мобільність, визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та інформальної освіти тощо. ІОТ формується здобувачем вищої освіти з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду.	Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» (2024).
<i>Наукові дослідження</i>	
ІОТ студента вишу – обраний ним за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти, рівня професійної компетентності, що здійснюється при постійній педагогічній підтримці і контролі, в процесі якого відбувається його творча самореалізація,	Каньковський І. (2013).
ІОТ – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності.	Коростіянець Т. (2013).

ІОТ – це індивідуальний шлях здобувача вищої освіти, який він обирає для реалізації освітнього стандарту в межах певної освітньої програми і який залежить від індивідуальних особливостей та пізнавальних потреб студента, а також освітнього середовища закладу вищої освіти.	Барна М., Медвідь Л. (2019).
ІОТ студента – індивідуальний шлях в освіті, що вибудовується і реалізований суб'єктом освітнього процесу самостійно при здійсненні наставником педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації; спрямований на реалізацію індивідуальних устремлінь, вироблення життєвих стратегій, формування основ індивідуально-творчого і професійного розвитку особистості студента.	Коростіянець Т. (2020).
ІОТ – відповідна послідовність елементів навчальної діяльності здобувачів освіти з реалізації власних освітніх цілей, що здійснюється при організації, консультуванні, координуванні педагога, а у шкільній освіті при взаємодії із батьками, і відповідає здібностям, інтересам, можливостям, мотивації учнівської молоді.	Алексєєва С. (2021).
ІОТ здобувачів вищої освіти – це обраний ними за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти рівня професійної компетентності, що здійснюється при педагогічній підтримці та контролі, в процесі якого відбувається їх творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно до індивідуального освітнього маршруту.	Литвин В. (2021).
ІОТ здобувача вищої освіти – це персональний шлях (маршрут) розвитку особистості під час навчання, що формується на основі таких аспектів як безпека освіти, зрозумілість умов освіти, взаємна корисність, задоволення особистих інтересів, наявність життєвих ситуацій здобувача та його соціокультурного оточення.	Венгер С., Марченко А. (2024).

Джерело: систематизовано авторами на основі опрацювання зазначених законодавчих документів і наукових публікацій.

Здійснений аналіз нормативно-правових актів, наукових і довідкових джерел уможливив формулювання уточненого й концептуально конкретизованого визначення ІОТ, що увиразнює структурну цілісність терміносполуки. У нашому дослідженні індивідуальні освітні траєкторії дорослих тлумачимо як сукупність складників цілеспрямованої навчальної діяльності здобувачів для досягнення життєвих цілей через формування й розвиток компетентностей, що *здійснюється* послідовно на основі самостійності, здатності до самокерованого навчання, із урахуванням потреб, інтересів, мотивації, досвіду, обставин, стилю навчання, та *реалізується* з використанням відповідних інструментів і технологій, й може забезпечуватися підтримкою (супроводом) андрагога (організаційно-координаційною(-им), консультативною(-им), інформаційно-ресурсною(-им) тощо). Проектування та реалізація ІОТ передбачає максимальне розкриття потенціалу дорослих учнів із урахуванням можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти.

Конкретизуємо сутнісні ознаки проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій дорослих, а також відповідні дії здобувачів освіти та андрагогів, за шістьма рівнями (рис. 1).



Рис. 1. Рівні проектування та реалізації ІОТ дорослих

На нашу думку, виокремлені рівні (ціннісно-мотиваційний, контекстний, змістовий, технологічний, інформаційно-ресурсний, оцінно-рефлексивний) слугують аналітичним інструментарієм, що дозволяє увиразнити структурованість і функціональність ІОТ дорослих, комплексно висвітлити ключові аспекти їх проектування та впровадження.

Ціннісно-мотиваційний рівень забезпечує підґрунтя ефективної освітньої взаємодії, особистісно-професійного розвитку учасників освітнього процесу. Характеризується сформованістю ціннісних орієнтацій і внутрішніх стимулів, які визначають ставлення здобувачів освіти до освітнього процесу, їх прагнення до розвитку й саморозвитку. Цей рівень охоплює й мотиваційні аспекти професійної самореалізації андрагогів, спрямовані на «співпроектування» освітнього середовища для успішної реалізації ІОТ дорослих.

Контекстний рівень унаочнює побудову ІОТ за принципом контекстуальної адаптації, що дозволяє дорослим ефективно інтегрувати результати навчальної діяльності у різні сфери життя. Передбачає врахування професійного, когнітивного, культурного, соціального, економічного та інших контекстів і чинників, що зумовлює варіативність освітнього процесу, персоналізацію програм навчання, сприяє фокусуванню на практичному застосуванні отриманих здобувачами знань. За (Membrive, Silva, Rochera, & Merino, 2022), ІОТ поєднують участь і взаємозв'язок між контекстами та діяльністю, а також суб'єктивний навчальний досвід, корелюючи з ідентичністю, суб'єктністю, інтересами здобувачів освіти.

Змістовий рівень проектування та впровадження ІОТ дорослих визначає логіко-структурну побудову освітнього процесу шляхом забезпечення відповідності навчального контенту освітнім потребам і запитам здобувачів освіти. Передбачає можливість вибору здобувачами різноманітних освітніх програм, програм конкретних навчальних дисциплін, що пропонуються для навчання в умовах формальної і неформальної освіти, тематики кваліфікаційних робіт, дослідницьких проєктів тощо з урахуванням їхніх освітніх потреб, на основі запитів і побажань. Андрагоги здійснюють розробку програм, структурування навчального курсів, адаптацію

змісту варіативних модулів відповідно до освітніх потреб цільової групи тощо.

Технологічний рівень передбачає зв'язок із технологіями навчання (у т. ч. персоналізованими алгоритмами, цифровими освітніми платформами, інтерактивними середовищами), процедурами оцінювання тощо. Уможливорює як визначення освітніх потреб дорослих на основі застосування андрагогом відповідного діагностичного інструментарію, так і здійснення добору форматів самостійної роботи, дидактичних технологій на основі аналізу рівнів самостійності здобувачів (тьюторська підтримка, автономне навчання тощо). Отримані у процесі діагностування дані слугують підґрунтям для розробки оптимальних стратегій і моделей навчання, що враховують індивідуальні особливості та потреби кожного здобувача. На всіх рівнях пріоритезовано безпекові аспекти організації освітнього процесу, корекції термінів формування ІОТ здобувачів (наприклад, під час правового режиму воєнного стану, відключень електроенергії (Розпорядження НАУ, 2022). Здобувачі здійснюють самооцінку освітніх потреб, беруть участь у діагностичних заходах, запропонованих андрагогом; обирають технології навчання (у співпраці з андрагогом або самостійно), орієнтуючись на безпекову ситуацію, технічні можливості тощо.

Інформаційно-ресурсний рівень охоплює інформаційні, довідкові, методичні, наукові та інші ресурси в електронному й паперовому форматах відповідно до змісту навчання (наприклад, у межах вивчення запропонованої навчальної дисципліни), що забезпечують здійснення андрагогом інформаційно-ресурсної підтримки (Rogushina, Gladun, Anishchenko, & Pryima, 2024), навчально- й науково-методичного супроводу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дорослих. У процесі навчання здобувачі освіти мають можливість використовувати інформаційно-ресурсну підтримку й отримувати андрагогічний супровід, які забезпечують андрагоги.

Оцінно-рефлексивний рівень передбачає можливість корекції ІОТ, вдосконалення супроводу й підтримки їх реалізації через зворотний зв'язок від суб'єктів освітньої взаємодії. Андрагоги здійснюють контроль навчальних досягнень, оцінювання результатів діяльності на основі аналізу прогресу здобувачів у навчанні, ефективності застосування технологій у контексті персоніфікованості освітнього середовища; надають здобувачам освіти зворотний зв'язок щодо результатів оцінювання та рекомендації щодо покращення результатів навчання; координують корекційні заходи щодо удосконалення ІОТ; спрямовують здобувачів на здійснення рефлексії щодо перебігу навчання, самостійної роботи та її результатів тощо. Водночас здобувачі освіти здійснюють самооцінку навчальної діяльності, формують пропозиції щодо корекції ІОТ, вдосконалюють рефлексивні навички тощо.

Викладене вище свідчить про те, що здобувачі мають можливість обирати рівень освіти, навчальні курси, вибирати викладачів тощо. Індивідуальні освітні траєкторії можуть проектуватися, реалізовуватися, й, за необхідності, координуватися та коригуватися у співпраці здобувачів із

андрагогами. При цьому простежується специфіка впровадження в освітній процес андрагогічного підходу. Його ключові особливості набудуть більшої деталізації у висвітленні тренду, пов'язаного з персоналізацією індивідуальних освітніх траєкторій на засадах андрагогіки і хьютагогіки.

У наведених актуалітетах проектування та реалізації ІОТ на різних рівнях простежуються деякі характеристики, які притаманні андрагогічним освітнім трендам. Пропонуємо розглянути більш детально окремі тренди у сфері освіти дорослих.

Інтеграція цифрових технологій в освітній процес є глобальним трендом, що не обмежується сферою освіти дорослих. Сучасні інтелектуальні інформаційні технології в освіті, що базуються на застосуванні штучного інтелекту та інструментів аналізу даних, забезпечують використання спеціалізованого програмного забезпечення, інтерактивних онлайн-платформ, мобільних додатків, систем управління навчанням (LMS), які створені для покращення пошуку інформації, комунікації (Samala, Rawas, Criollo-C, et al., 2024), зворотного зв'язку, підтримки активної взаємодії між здобувачами освіти, андрагогами. Ці технологічні рішення сприяють формуванню адаптивного навчального середовища передусім в умовах дистанційного й змішаного навчання, що дозволяє долати бар'єри та обмеження (географічні, фізичні тощо) (Bonnes, 2024), максимально враховувати індивідуальні потреби дорослих у контексті актуалітетів професійного та особистісного розвитку.

На тлі цифрових трансформацій індивідуальні освітні траєкторії, як й освіта дорослих у цілому, набувають гнучкості через інтеграцію цифрових платформ, алгоритмів адаптивного навчання й мережевої взаємодії, що зумовлює необхідність упровадження осучаснених андрагогічних стратегій і технологій навчання у сфері освіти дорослих. Технологічні інновації, втілені у цифрових рішеннях (штучний інтелект, який змінив роль андрагога, перетворивши освітнє середовище на «розумну систему навчання» (Storey, & Wagner, 2024), віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR), змішана реальність (MR), адаптивні платформи тощо), методиках мобільного та мікронавчання як ключові інструменти забезпечення ефективності андрагогічного підходу, сприяють персоналізації, доступності, неперервності освіти дорослих. На нашу думку, інтеграція цифрових технологій в освітній процес як глобальний тренд охоплює й тренд метарівня – *упровадження дієвих інструментів для оцінювання результатів навчання, забезпечення зворотного зв'язку.*

Персоналізація індивідуальних освітніх траєкторій як метатренд увиразнює затребуваність урахування у процесі проектування та реалізації ІОТ: положень, принципів андрагогіки щодо теорії і практики навчання дорослих, ролі майстерності андрагога у сприянні особистісно-професійному розвитку цільової групи, активної участі здобувачів у формуванні освітньої траєкторії та прийнятті відповідальності за власний розвиток (Knowles, Holton III, & Swanson, 2014); ідей хьютагогіки, яка розширює концепцію

самостійного, самокерованого навчання через унаочнення необхідності посилення, зокрема, зворотного зв'язку щодо досвіду навчання, поступу у розвитку необхідних компетентностей (Canning, & Callan, 2010) тощо.

ІОТ дорослих вибудовуються на пріоритетності «індивідуальності, самоцінності учня як активного носія суб'єктивного досвіду в освітньому процесі» (Богачков, Мілашенко, Ухань, 2021), на засадах самостійності навчання, самокерованості (активна участь здобувачів в освітньому процесі, прийняття відповідальності за своє навчання), практикоорієнтованості (необхідність розв'язання реальних проблем і застосування знань у реальному житті) (Knowles et al., 2014) тощо. Означений тренд характеризується прагненням здобувачів набувати компетенції, які відповідають їхнім особистим і професійним цілям (актуалізованість навчання для розвитку кар'єри, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці тощо). Водночас він відображає адаптивність і гнучкість освітнього процесу з урахуванням життєвих обставин і можливих тимчасових перешкод (Galad, et al., 2024), особливостей, унікальних індивідуальних потреб і запитів здобувачів, їхнього досвіду та передбачає використання цифрових технологій, що уможливають доступ до зручних, функціональних сервісів і платформ.

Охарактеризовані вище тренди мега- й метарівнів щодо інтеграції цифрових технологій в освітній процес, персоналізації індивідуальних освітніх траєкторій увиразнюють інший *метатренд* – *забезпечення доступності, гнучкості, адаптивності та інклюзивності навчання дорослих*. Йдеться про актуалізацію принципів адаптивної інклюзії, що ґрунтуються на визнанні того, що дорослі здобувачі мають різний досвід, здібності та ідентичність, що зумовлює доцільність впровадження гнучких, персоналізованих освітніх траєкторій для створення сприятливого середовища, в якому кожен відчуває свою значущість, реалізує можливості для професійного та особистісного розвитку. Цей тренд увиразнюється у гуманізації досвіду навчання на основі турботи, емпатії, розуміння впливу життєвих обставин тощо, у реалізації можливостей щодо керування здобувачами своїм навчальним навантаженням, що сприяє підвищенню залученості, покращенню якості результатів навчання здобувачів.

Ефективне навчання дорослих вибудовується на основі усвідомлення того, що принципи гнучкості, адаптивності безпосередньо впливають на дизайн ІОТ (різноманітні режими навчання, гнучкість у термінах виконання завдань, адаптивні типи оцінювання тощо). Результати наукових досліджень (Galad, Betts, Campbell, 2024) свідчать про те, що гнучкість у її багатогранності сприяє формуванню інклюзивного, підтримуючого, ефективного освітнього середовища для всіх суб'єктів освітньої взаємодії; «гуманізує викладання та навчання», підвищує доступність. Вона може забезпечити максимальну адаптацію освітнього процесу до специфічних потреб, особливостей різноманітних груп здобувачів, а також оперативне вирішення нагальних проблем і водночас – довгострокові позитивні зміни, що мають визначальний вплив на здобувачів, викладачів, заклади освіти й

освітній ландшафт у цілому (Galad, Betts, Campbell, 2024).

Зростання попиту на освітні послуги у сфері корпоративного навчання є трендом і водночас одним із ключових чинників розвитку інноваційної культури, адаптації і процвітання в конкурентному середовищі (Pujianto, 2024), забезпечення здатності адаптуватися до швидкоплинних змін на ринку праці. Цей тренд увиразнює актуальності реалізації індивідуальних освітніх траєкторій в умовах корпоративного навчання у структурі неформальної освіти дорослих, що вирізняється сфокусованістю на безперервній освіті; на навчанні через партнерство (Peer Learning) у віртуальних ком'юніті, на онлайн-форумах, участь у менторських програмах; навчанні «точно вчасно» (технологія JiTL); мікронавчанні (microlearning) (серії коротких тематичних модулів або відео, адаптованих під професійні запити); використанні сучасних систем управління навчанням (LMS) із AI-модулями (для виявлення прогалин у навичках, добору персоналізованих траєкторій розвитку) тощо. Трансформаційні зрушення у корпоративній освіті зумовлює впровадження електронного навчання. Використання зазначених вище технологій і підходів сприяє кращій залученості (мотиваційній, емоційній, когнітивній) здобувачів освіти і працівників, більш швидкому застосуванню знань на практиці тощо.

Андрагогічний супровід у сфері освіти дорослих розглядаємо як *тренд*, що уособлює різноформатну підтримку андрагогом здобувачів освіти, що сприяє досягненню ними особистих і професійних цілей через дизайн і реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій. Такий супровід на основі консультативної, психологічної, інформаційно-ресурсної (Rogushina, Gladun, Anishchenko, & Pryima, 2024) підтримки спрямовано на сприяння самовизначенню, самореалізації дорослих здобувачів освіти, розвитку їхньої суб'єктності через механізми підтримки (створення сприятливого освітнього середовища як стимулу для розкриття здібностей, мотивації для навчання), довіри (делегування частини повноважень) тощо. З-поміж різновидів андрагогічного супроводу набувають поширення коучинг, менторство, які вирізняються відповідними цілями і методами підтримки особистості. Вони використовуються як інструменти для сприяння застосуванню набутих здобувачами знань і навичок у відповідній предметній сфері (Koutsoukos, & Sipitanou, 2020), для вдосконалення особистісних якостей, розвитку конкретних навичок (як індивідуально, так і в команді) тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений науковий пошук уможливив конкретизацію терміносполуки «індивідуальні освітні траєкторії» як сукупності складників цілеспрямованої діяльності здобувачів освіти з реалізації персональних цілей, що здійснюється за підтримки андрагогів або самостійно. Обґрунтовано висновки щодо сутнісних аспектів проєктування та реалізації ІОТ на шести рівнях (ціннісно-мотиваційному, контекстному, змістовому, технологічному, інформаційно-ресурсному, оцінно-рефлексивному) з огляду на приналежність цільової групи здобувачів освіти до категорії дорослих, що навчаються. Доведено, що

у процесі проектування та реалізації ІОТ здобувачі є й їх співрозробниками, і своєрідними «замовниками» (на підставі результатів попереднього діагностування освітніх потреб, уточнення запитів тощо), і водночас відповідальними, автономними суб'єктами особистісно орієнтованої освітньої взаємодії.

Обґрунтовано, що цифрова трансформація зумовлює інтеграцію сучасних технологій в освітній процес закладів формальної і неформальної освіти, що дозволяє проєктувати і впроваджувати гнучкі індивідуальні освітні траєкторії дорослих. Водночас освіта дорослих як інструмент важливих трансформацій у суспільстві сприяє розвитку компетенцій громадян, необхідних для досягнення прогресивних соціальних змін. Виявлено, що глобальні й метатренди в освіті (інтеграція цифрових технологій в освітній процес; упровадження дієвих інструментів для забезпечення зворотного зв'язку, оцінювання результатів навчання; забезпечення доступності, адаптивності та інклюзивності освіти) та андрагогічні тренди (персоналізація індивідуальних освітніх траєкторій на засадах андрагогіки і хьютагогіки; зростання попиту на освітні послуги у сфері корпоративного навчання; андрагогічний супровід навчання здобувачів) зумовлюються запитами цільової групи; освітніми, науковими й технологічними інноваціями; соціально-економічними зрушеннями різних рівнів, і відображають концептуальні, змістові, процесуальні та інші актуалітети впровадження концепції освіти впродовж життя.

Дослідницький пошук у рамках подальших наукових досліджень доцільно спрямувати на аналіз інструментів і процедур формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів, які навчаються в умовах неформальної освіти.

Список використаних джерел

- Алексеева, С. (2021). Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови – до реалізації. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*: зб. наук. пр. (Серія: Педагогічні науки), 17, 74–82.
- Богачков, Ю.М., Мілашенко, В.М., & Ухань, П.С. (2021). Індекс якості освітньої траєкторії індивіда (ОТІ). *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 62, 223–237.
- Венгер, С., & Марченко, А. (2024). Інтелектуальна модель формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача на навчальній платформі. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*, 49(1), 160–170. <https://doi.org/10.33099/2311-7249/2024-49-1-160-170>
- Закон України. (2017, 5 вересня, № 2145-VIII). Про освіту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Закон України. (2024, 23 квітня, № 3642-IX). Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>

- Каньковський, І.Є. (2013). Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 4, 62–65.
- Кириченко, М.О., Сорочан, Т.М., & Карташова, Л.А. (2023). Цифрова екосистема «Український відкритий університет післядипломної освіти»: модель 6.0. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Педагогічні науки, 25, 105–130. [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25\(54\)-105-130](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25(54)-105-130)
- Коростіянець, Т.П. (2013). Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*, 1. <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf>
- Розпорядження НАУ. (2022, 27 грудня, №042/роз). Про корегування термінів формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти освітнього ступеня бакалавра на 2023-2024 навчальний рік. <https://surl.li/yzpuqe>
- Bohne, C., Eicker, F., & Haseloff, G. (2017). Competence-based vocational education and training (VET): An approach of shaping and networking. *European Journal of Training and Development*, 41(1).
- Bonnes, J. (2024). Digital transformation in adult education centres in Baden-Wuerttemberg. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 324–342. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2363243>
- Galad, A.El., Betts, D.H., & Campbell, N. (2024). Flexible learning dimensions in higher education: aligning students' and educators' perspectives for more inclusive practices. *Front. Educ.* 9:1347432. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1347432>
- Gravani, M.N. (2019). Learner-centred education as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25, 2, 198–216.
- Greene, K., & Larsen, L. (2018). Virtual Andragogy: A New Paradigm for Serving Adult Online Learners. *International Journal for Digital Society*, 9(2), 1376–1381. <https://doi.org/10.20533/ijds.2040.2570.2018.0169>
- Hughey, J. (2020). Individual personalized learning. *Educational Considerations*, 46(2), art. 10. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2237>
- Joy, J., Raj, N.S. & Renumol V.G. (2019). An ontology model for content recommendation in personalized learning environment. In: Proceedings of the second international conference on data science, e-learning and information systems, 9, 1–6. <https://doi.org/10.1145/3368691.3368700>
- Keengwe, J. (Ed.). (2022). *Handbook of Research on Active Learning and Student Engagement in Higher Education*. IGI Global.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., & Swanson, R.A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). London: Routledge. 402.
- Koutsoukos, M., Sipitanou, A. (2020). Applying mentoring in adult education: benefits for mentees, mentors and educational organizations. ICERI2020. IATED, 7798–7810. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1718>
- Livingston, M., & Cummings-Clay, D. (2023). Advancing adult learning using andragogic instructional practices. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 8(1), 29–53.

- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5, 1, 1–33.
- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37(3):100658.
- Mommel, M., Ras, E., Jantke, K. P., & Yacci, M. (2007). Approaches to learning object oriented instructional design. In Koochang, A., & Harman, K., editors, *Learning Objects and Instructional Design*. Santa Rosa, California: Informing Science Press. 281–326.
- Morelli, S., & Carlachiani, C. (2018). Curriculum, Teaching and Interdisciplinarity. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 5 (12), 5147–5154.
- Pujianto, S. (2024). Effectiveness of Employee Training and Development in Increasing Productivity and Innovation in Multinational Companies. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(9), 2245–2256. <https://doi.org/10.59613/global.v2i9.325>
- Roessger, K. M. (2012). Toward an Interdisciplinary Perspective: A Review of Adult Learning Frameworks and Theoretical Models of Motor Learning. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 371–392.
- Rogushina, J., Gladun, A., Anishchenko, O., & Pryima, S. (2024). Semantic Support of Personal Learning Trajectory Development. UkrPROG 2024. International Scientific and Practical Programming Conference, CEUR Vol-3806, 487–505. https://ceur-ws.org/Vol-3806/S_19_Rogushina_Gladun_Anishchenko_Pryima.pdf
- Samala, A.D., Rawas, S., Criollo-C, S. et al. (2024). Emerging Technologies for Global Education: A Comprehensive Exploration of Trends, Innovations, Challenges, and Future Horizons. *SN COMPUT. SCI.* 5, 1175. <https://doi.org/10.1007/s42979-024-03538-1>
- Storey, V.A., & Wagner, A. (2024). Integrating Artificial Intelligence (AI) Into Adult Education: Opportunities, Challenges, and Future Directions. *International Journal of Adult Education and Technology*, 15 (1), 1-15. <https://doi.org/10.4018/IJAET.345921>
- Taskinen, P.H., Steimel, J., Gräfe, L., Engell, S., & Frey, A. (2015). A Competency Model for Process Dynamics and Control and Its Use for Test Construction at University Level. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 477–490. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068074>
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2022). 5 Global report on adult learning and education – Citizenship education: Empowering adults for change [GRALE 5]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

References (translated and transliterated)

- Aleksieieva, S. (2021). Indyvidualna osvіtnia traiektoria: vid pobudovy – do realizatsii [Individual educational trajectory: from construction to implementation]. *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment: zb. nauk. pr. (Seriia: Pedahohichni nauky)*, 17, 74–82 [in Ukrainian].
- Bohachkov, Yu.M., Milashenko, V.M., Ukhan, P.S. (2021). Indeks yakosti osvіtnoi traiektorii indyvīda (OTI) [Quality index of an individual learning path (ILP)]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 62, 223–237

- [in Ukrainian].
- Kankovskyi, I.Y. (2013). Indyvidualni osvitni traiektorii yak neobkhdnist suchasnoho protsesu profesiinoi pidhotovky fakhivtsia [Individual educational trajectory as necessity of the modern process of professional specialist' train]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy*, 4, 62–65 [in Ukrainian].
- Korostiianets, T.P. (2013). Indyvidualna osvitnia traiektoriia – osvitnia prohrama studenta [An individual educational trajectory is the educational program of student]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 1 [in Ukrainian].
- Kyrychenko, M.O., Sorochan, T.M., & Kartashova, L.A. (2023). Tsyfrova ekosystema «Ukrainskyi vidkrytyi universytet pisladyplomnoi osvity»: model 6.0 [Digital ecosystem «Ukrainian open university of postgraduate education»: Model 6.0]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriia: Pedahohichni nauky*, 25. 105-130 [in Ukrainian].
- Rozporiadzhennia NAU. (2022, December 27, № 042/roz). Pro korehuvannia terminiv formuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii zdobuvachiv vyshchoi osvity osvitnoho stupenia bakalavra na 2023-2024 navchalnyi rik [On adjusting the timing of the formation of the individual educational trajectory of bachelor's degree students for the academic year 2023-2024] [in Ukrainian].
- Venger, S., & Marchenko, A. (2024). Intellectualna model formuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii zdobuvacha na navchalnii platformi [Intellectual model of formation individual educational trajectory of the applicant on the learning platform]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii u sferi bezpeky ta oborony*, 49(1), 160–170 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy. (2017, 5 veresnia, №2145-VIII). Pro osvitu [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy. (2024, April 23, №3642-IX). Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo rozvytku indyvidualnykh osvitnikh traiektorii ta vdoskonalennia osvitnoho protsesu [On making changes to some laws of Ukraine regarding the development of individual educational trajectories and improvement of the educational process] [in Ukrainian].

УДК 37.07:005.2

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.25-34](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.25-34)

КОРПОРАТИВНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

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

Banit Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chief Scientific Worker of the Andragogy Department of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9002-6439>
E-mail: olgabanit@ukr.net

Анотація. Автор аналізує особливості корпоративної освіти і навчання науково-педагогічних працівників педагогічних закладів вищої освіти. З'ясовано, що в більшості педагогічних університетів України

функціонують спеціальні структурні підрозділи, на базі яких реалізуються програми корпоративної освіти і навчання науково-педагогічних працівників. Вони забезпечують планування, організацію та реалізацію освітніх програм і проєктів з метою розвитку своїх співробітників і водночас здійснюють надання освітніх послуг іншим категоріям фахівців, насамперед – вчителям. Виявлено, що переважна більшість структурних підрозділів педагогічних закладів вищої освіти мають у своїх назвах ключове слово «центр» (Центр безперервної освіти, Центр викладацької майстерності, Центр післядипломної освіти, Центр професійного розвитку, Центр розвитку кадрового потенціалу, Центр освіти дорослих та ін.). Серед інших також є інститути післядипломної освіти, навчально-наукові інститути, освітньо-наукові центри (хаби). У результаті аналізу діяльності цих навчальних центрів встановлено, що в рамках програмних заходів проводяться науково-методичні семінари й вебінари, методичні тренінги, майстер-класи з обміну досвідом, майстерні, педагогічні вікенди тощо. Також було розроблено програми підвищення кваліфікації для викладачів непедагогічних ЗВО з розвитку професійно-педагогічної культури і педагогічної майстерності. Навчання в цих центрах традиційно називається підвищенням кваліфікації. Однак, виходячи з мети й результату цього навчання (створення системи неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; організація постійно діючих науково-методичних семінарів для різних категорій працівників ЗВО; проведення наукових досліджень у сфері вищої та післядипломної освіти; видання науково-методичних рекомендацій та посібників, які стосуються удосконаленню освітнього процесу у ЗВО) у досліджуваних закладах здійснюється власне корпоративне навчання. Однак цей процес не набув ознак системності.

Ключові слова: корпоративна освіта; науково-педагогічні працівники; педагогічні заклади вищої освіти; підвищення кваліфікації.

Banit Olha

CORPORATE EDUCATION AND TRAINING IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The author analyzes the features of corporate education and training of scientific and pedagogical workers within pedagogical institutions of higher education. It was found that there are special structural units in most pedagogical universities of Ukraine, on the basis of which corporate education programs and training of scientific and pedagogical workers are implemented. They all have one task: planning, organizing and implementing educational programs and projects in order to develop their employees and at the same time provide educational services to other categories of specialists, primarily teachers. It was found that the vast majority of structural units of pedagogical institutions of higher education have the keyword «center» in their names:

Center for Continuing Education, Center for Teaching Excellence, Center for Postgraduate Education, Center for Professional Development, Center for Human Resource Development, Center for Adult Education, etc. Among others, there are also Institutes of Postgraduate Education, Educational and Scientific Institutes, Educational and Scientific Centers (HUBs). As a result of the analysis of the activities of these training centers, it was found that within the framework of program activities, scientific and methodological seminars and webinars, methodological trainings, master classes on the exchange of experience, workshops, pedagogical weekends, etc. In-service training programs for teachers of non-pedagogical higher education institutions are also to develop professional and pedagogical culture and pedagogical skills. So far, training in these centers is traditionally called advanced training. However, based on the goal and result of this training – the creation of a system of continuous advanced training of scientific and pedagogical workers; the organization of permanent scientific and methodological seminars for various categories of higher education employees; conducting scientific research in the field of higher and postgraduate education; the publication of scientific and methodological recommendations and manuals related to the improvement of the educational process in higher education institutions – this is actually called corporate education and training. However, this process cannot yet be considered systemic.

Key words: corporate education; scientific and pedagogical workers; pedagogical institutions of higher education; advanced training.

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах постійних змін, що відбуваються в усіх сферах суспільства, в тому числі й освітній, актуальною постає проблема неперервного навчання й розвитку професійних компетентностей фахівців. Світовий досвід показує, що в цьому контексті ефективним та дієвим прикладом є корпоративна освіта з її випереджувальним характером. Вона спрямована на задоволення потреб працівників в опануванні новими знаннями, оволодінні новими компетентностями, на усвідомлення необхідності неперервного саморозвитку й удосконалення. Започаткована на виробництві, корпоративна форма навчання проникає нині й у заклади вищої освіти. Зокрема, в освітньому середовищі поряд з традиційними формами підвищення кваліфікації активно впроваджується навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників у межах ЗВО.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукових, літературних та інформаційних джерел засвідчує, що тематика досліджень, пов'язаних з корпоративною освітою, стосується великих компаній (переважно ТНК), які вже давно займаються навчанням персоналу, мають значний досвід і надають освітні послуги іншим організаціям. Так, особливості корпоративної освіти в США висвітлено в працях І. Литовченко, внутрішньофірмове навчання персоналу КНР, Південної Кореї і Японії досліджувала Н. Пазюра, професійний розвиток менеджерів в умовах корпоративної освіти Польщі і Німеччини – О. Баніт, навчання персоналу

індустрії гостинності – С. Бабушко тощо. У низці праць аналізується корпоративна освіта і навчання персоналу українських підприємств (К. Бищенко, В. Брич, О. Гугул, М. Дрозач, А. Матушко, І. Мартиненко, Ю. Москаль, Г. Носуліч, О. Панкратова, М. Руденко, В. Савченко, А. Ткаченко О. Хілуха, І. Чумаченко та ін.).

У контексті закладів вищої освіти більшість учених досі дотримуються лише одного терміну – «підвищення кваліфікації», коли мова йде про подальшу чи післядипломну освіту. Цей загальний термін відповідає дійсності, коли педагогічні й науково-педагогічні працівники періодично проходять навчання в закладах післядипломної освіти. У працях Т. Сорочан, В. Олійника, О. Спіріна, І. Герасименко, К. Колос та ін. схарактеризовано зміст та форми підвищення кваліфікації викладачів, висвітлено результати впровадження інноваційних технологій для реалізації змісту навчання, з'ясовано шляхи формування й розвитку нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності, проаналізовано передовий український та закордонний педагогічний досвід у цій сфері.

Натомість останні кілька років в університетах спостерігається тенденція організовувати неформальне навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників (далі – НПП) у межах свого закладу. На нашу думку, таку форму неперервної освіти справедливо можна називати корпоративною. У деяких публікаціях автори роблять спробу схарактеризувати цей феномен (Пригодій, 2023), розкрити теоретичні підходи до навчання та розвитку педагогічного персоналу за корпоративною технологією (Романова, 2022), визначити складові моделі корпоративного навчання педагогів (Панченко, 2017), сформулювати аргументи авторських припущень щодо перспектив їх запровадження в закладах освіти. Водночас бракує системного дослідження, що базується на фактичному матеріалі й тим самим підтверджує існування корпоративної освіти і навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

Мета статті полягає в аналізі діяльності навчальних центрів педагогічних закладів вищої освіти, які здійснюють корпоративну освіту і навчання педагогічних, науково-педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корпоративна освіта є нині популярним трендом і широким поняттям, що охоплює сукупність професійних заходів, спрямованих на розвиток співробітників через їх навчання. Цей вид надання освітніх послуг з'явився в корпораціях, які були незадоволені рівнем підготовки найманих працівників, і почали навчати чи «довчати» їх самостійно. Найпростішою формою корпоративної освіти є системне навчання всередині організації – внутрішньофірмове навчання, спрямоване на підготовку працівника до роботи на певній посаді. Більш формалізовані форми навчання працівників передбачають навчання, що проводиться спеціалізованими закладами неформальної освіти, які видають

відповідні сертифікати, або організаціями, що реалізують програми безперервної освіти (Баніт, 2018, с. 168, с. 181).

Практика засвідчує, що впродовж останніх десятиліть зацікавленість корпорацій навчанням зростає не лише у сфері професійної підготовки своїх працівників, а й у широкому розумінні освіти. Корпорації реалізують освітні проекти в глобальному масштабі. При підготовці освітніх програм вони не обмежуються власними структурами (включаючи філії в інших країнах), а ініціюють і проводять проекти, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності у своїй сфері на рівні науки, вищої школи, середньої (і навіть початкової) школи. Така діяльність корпорацій створює конкуренцію для формальних закладів освіти, тому що вони можуть заволодіти професійними компетенціями університетів, а університети не можуть формувати вузькоспеціалізовані компетенції для різних корпорацій, компаній, фірм, організацій.

Це змусило університети замислитися над питаннями: 1) як поліпшити підготовку здобувачів, щоб вони відповідали вимогам ринку праці; 2) як навчати викладачів, щоб вони могли готувати таких здобувачів? З метою комплексного вирішення цих та низки інших питань університети почали змінювати свої стратегії. Якщо раніше педагогічні заклади вищої освіти займалися лише підготовкою здобувачів – майбутніх учителів, а підвищенням кваліфікації займалися окремі структури – спеціальні інститути підвищення кваліфікації вчителів, то нині майже всі педагогічні університети пропонують програми для підвищення кваліфікації своїх викладачів, і також пропонують програми для підвищення кваліфікації вчителів, водночас додатково пропонують освітні послуги іншим категоріям дорослих.

Іншою причиною, що спонукала університети розгорнути таку діяльність, є фінансування. Раніше педагогічні заклади вищої освіти були традиційними осередками отримання знань та кваліфікацій і вони фінансувалися з державного бюджету. У зв'язку з обмеженням цього фінансування університети розгорнули активність в отриманні коштів з інших джерел, запроваджуючи платні форми навчання (на популярні спеціальності, на заочне навчання, на аспірантуру та докторантуру), залучаючи кошти державних та міжнародних грантів, замовлення від промисловості, створення альянсів з корпораціями. Ця діяльність призвела до змін у функціонуванні університетів, які почали набувати рис корпорацій, тобто надавати (продавати) освітні послуги. Для ефективної діяльності в цьому напрямі потрібні фахівці відповідного рівня – викладачі, спроможні надавати такі освітні послуги, які б забезпечили як їхню особистісну конкурентоздатність, так і конкурентоздатність закладу освіти, в якому вони працюють. Університети зацікавлені в таких фахівцях і найкращим шляхом вбачають їх підготовку в межах самого університету.

Таким чином, в педагогічних університетах почали створюватися навчальні центри, які зараз називаються по-різному. Аналіз їхніх офіційних

сайтів показує, що переважна більшість мають у своїх назвах ключове слово «центр»: Центр безперервної освіти Криворізького національного університету (<https://www.knu.edu.ua/pidrozdily/centr-bezperervnoi-osvity>); Центр викладацької майстерності Бердянського державного педагогічного університету (<https://bdpu.org.ua/sektor-pidvyshchennia-kvalifikatsii/tsentr-vykkladatskoi-maysternosti/>); Центр неперервної освіти «Освіта для сталого розвитку – інтегральне лідерство» Університету Григорія Сковороди в Переяславі (<https://cno.uhsp.edu.ua/pro-czentr/>); Центр післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (<https://dspu.edu.ua/czentr-pislyadyplomnoi-osvity/>); Центр післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (<https://tnpu.edu.ua/faculty/cpo/>); Центр професійного розвитку Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (<http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/tsentr-profesiinoho-rozvytku/misiia-ta-napriamy-diialnosti>); Центр професійного розвитку освітан Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (<http://pnpu.edu.ua/czentr-profesijnogo-rozvytku-osvityan>); Центр розвитку кадрового потенціалу Сумського державного університету (<https://crkp.sumdu.edu.ua/uk/>); Навчально-науковий центр професійної кар'єри та освіти впродовж життя Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника (<https://cpkto.pnu.edu.ua/>); Науково-виробничий центр доуніверситетської освіти та освіти дорослих Житомирського державного університету імені Івана Франка (<https://zu.edu.ua/certification-training.html>); Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціомічної сфери Університету Ушинського, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (<https://pdpu.edu.ua/pro-tsentr-prof-rozv>).

Серед інших також є структурні підрозділи: Навчально-науковий інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації державного вищого навчального закладу IV-го рівня акредитації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (<https://nnipk.udu.edu.ua/pro-institut>); Відділ моніторингу якості підготовки фахівців та підвищення їх кваліфікації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Орієнка (<https://monitoring.kpnu.edu.ua/prohramy-kursiv-pidvyshchennia-kvalifikatsii/>); Освітньо-науковий центр «Хаб NOTBOX» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (<http://notbox.vspu.edu.ua/>). Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди має чотири структурні підрозділи, в межах яких відбувається корпоративна освіта педагогічних і науково-педагогічних працівників: Інститут післядипломної освіти (<https://ipohnpu.in.ua/>), Центр освіти дорослих (<https://ipohnpu.in.ua/golovna/institut-pislyadiplomnoi-osviti/struktura-y->

kontakti/#dorosl), Сковорода-хаб (<http://surl.li/jairew>) та Академія для молодих науковців (<https://sso.org.ua/2024/03/29/iv-vesnyana-shkola-skovorodynivskoyi-akademiyi-molodyh-uchenyh/>; <http://hnpu.edu.ua/uk/news/osinnya-shkola-dlya-molodyh-naukovciv>).

На окремих сторінках офіційних сайтів педагогічних університетів пропонуються: курси підвищення кваліфікації Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (<https://udpu.edu.ua/navchannia/kpk>); програмні заходи для професійного розвитку науково-педагогічних працівників Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (<http://surl.li/kuabjw>).

Більшість педагогічних університетів традиційно займаються підвищенням кваліфікації переважно педагогічних працівників (учителів), надаючи освітні послуги за всіма акредитованими у них спеціальностями. Проте у деяких з них можна побачити елементи корпоративної освіти і навчання своїх співробітників. Зокрема, одним із перших починає застосовувати цей термін Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, який у 2022 р. оголосив реєстрацію на корпоративне навчання для педагогічних науково-педагогічних працівників університету (Південноукраїнський центр, 2022). Актуальною на той час була для них така тематика: технологія дослідницького навчання; створення е-освітніх дослідницьких середовищ; використання хмарно орієнтованого навчального середовища Microsoft 365; профілактика емоційного вигорання у працівників сфери освіти; супервізія та коучинг в управлінні науковими проектами та підготовці кадрів. Назвати це системною корпоративною освітою поки ще не можна, однак цей напрям діяльності корелюється з відповідним поняттям.

Дільність навчальних центрів, які назвали модним словом «хаб» (як от освітньо-науковий центр «Хаб NOTBOX» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Сковорода-хаб у Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди) охоплює широкий спектр різних ресурсів і можливостей для навчання, розвитку, обміну досвідом між учасниками освітнього процесу. «Хаб» у контексті освітніх центрів означає місце або платформу ефективної та оперативної акумуляції інтелектуального потенціалу, де зібрано навчальні матеріали, технології, інструменти, електронні освітні ресурси, що забезпечують сприятливі умови для професійного та особистого самовдосконалення, формування й розвитку компетентностей учасників освітнього процесу. Це зазвичай центри для спілкування та співпраці, де проводяться тренінги, майстер-класи, лекції, зустрічі тощо.

Наголосимо на тому, що з-поміж структурних підрозділів педагогічних ЗВО є такі, що займаються безпосередньо корпоративною освітою і навчанням своїх викладачів. Наприклад, науково-методичний

Центр професійного розвитку викладачів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини створений з метою професійного розвитку викладачів, здійснення фундаментальних та прикладних наукових і науково-дослідних розробок у галузі педагогіки вищої школи та післядипломної освіти, організація системної науково-методичної діяльності, спрямованої на розвиток наукової творчості, професіоналізму та професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Основними завданнями Центру є: створення системи неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; організація постійно діючих науково-методичних семінарів для різних категорій працівників ЗВО; проведення наукових досліджень у сфері вищої та післядипломної освіти; видання наукових і методичних праць, які стосуються удосконалення освітнього процесу у ЗВО; надання консультативної допомоги науковцям з питань вибору теми, обґрунтування наукового апарату дослідження тощо (Науково-методичний центр, 2023).

У рамках програмних заходів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького для професійного розвитку науково-педагогічних працівників останнім часом проведено науково-методичні семінари («Ознайомлення з освітніми інтернет-ресурсами та сервісами», «Інноваційні технології в підготовці майбутніх фахівців педагогічної освіти», «Оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти»), вебінари (для гарантів освітніх програм «Реалізація програм академічної мобільності в умовах пандемії», «Критерії якості освітньої програми»), методичні тренінги («Впровадження компетентнісно-орієнтованих форм і методів навчання у НУШ», «Інноваційні технології ... в умовах дистанційного навчання»), майстер-класи з обміну досвідом («Пошук грантових можливостей для науково-педагогічних працівників», «Вдосконалюємо методику студентоцентрованого навчання», «Використання технологій дистанційного навчання на платформі сайту ЦОДТ ...»), серію майстерень від Франциско Ресто (викладача зі Сполучених Штатів Америки) тощо (Програмні заходи, 2022).

Корпоративна освіта і навчання НПП Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди здійснюється на базі Центру освіти дорослих. Так, у 2023 р. спільно з кафедрою освітології та інноваційної педагогіки було розроблено програму «Педагогічні вікенди», метою якої є вдосконалення фахових компетентностей відповідно до професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Програма підвищення кваліфікації охоплює такі теми, як стандарти вищої освіти, побудова та оновлення освітніх програм, розроблення навчальних програм, силабусів, вимоги щодо написання навчальних і методичних матеріалів, поняття технологій навчання, інноваційні методи навчання у ЗВО, моніторинг навчальних досягнень здобувачів та ін. (Педагогічні вікенди, 2023).

Було також розроблено програми підвищення кваліфікації для викладачів непедагогічних ЗВО, а саме «Організація виховної роботи у закладах вищої освіти» та «Педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти». Перша програма підвищення кваліфікації передбачає вивчення таких тем: «Soft skills і як їх прокачати», «Національно-патріотичне виховання молоді», «Методика організації і проведення дозвіллевих заходів», «Формування і розвиток навичок командотворення», «Цифрові сервіси в організації виховної діяльності». Зміст другої програми охоплює такі теми, як: «Професійний профіль викладача вищої школи», «Професійно-педагогічна культура і педагогічна майстерність викладача ЗВО», «Педагогічна техніка», «Запобігання професійному вигоранню». Ці програми були реалізовані упродовж 2023-2024 рр. як додаткові платні послуги.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведений аналіз дає можливість стверджувати, що в більшості педагогічних університетів України існують спеціальні структурні підрозділи, на базі яких реалізуються програми корпоративної освіти і навчання науково-педагогічних працівників. Всі вони мають одне завдання: планування, організація та реалізація освітніх програм і проектів з метою розвитку своїх співробітників і водночас надання освітніх послуг іншим категоріям фахівців, насамперед – вчителям (які є переважно їхніми ж випускниками). Поки що навчання в цих центрах традиційно називається підвищенням кваліфікації. Однак, виходячи з мети і результату цього навчання – підготовка працівників, здатних ефективно виконувати професійні завдання, пов'язані з їх посадою на робочому місці – це власне і називається корпоративним навчанням. Однак цей процес ще не можна вважати ситемним. Відтак, *перспективи подальших досліджень* вбачаємо у розробленні моделей і виявленні особливостей організації та реалізації корпоративної освіти і навчання науково-педагогічних працівників у різних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

- Баніт, О.В. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі: монографія*. Київ: ДКС-Центр, 414. <http://surl.li/ikwzog>
- Науково-методичний центр професійного розвитку викладачів. (2024). *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. <https://salo.li/E3d810a>
- Панченко, С. (2017). Модель корпоративного навчання як інноваційна технологія післядипломної освіти педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 168-178.
- Педагогічні вікенди. (2023). *Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*. <https://salo.li/52cd4B4>
- Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери. (2022). *Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського*.

<https://salo.li/12F1595>

- Пригодій, Т., & Козлик, Т. (2023). Корпоративне навчання як модель неперервної педагогічної освіти. *Педагогічні обрії*, 4(127), 14-22. https://znayshov.com/FR/21089/Obrii_4-13-21.pdf
- Програмні заходи університету для професійного розвитку науково-педагогічних працівників. (2022). *Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*. <http://surl.li/kuabjw>.
- Романова, Г. (2022). Корпоративний університет у системі професійного розвитку науково-педагогічних працівників. *Професійна педагогіка*, 1(24), 111-118.

References (translated and transliterated)

- Banit, O.V. (2018). *Systemy profesiinoho rozvytku menedzheriv u transnatsionalnykh korporatsiakh: dosvid Nimechchyny i Polshchi: monohrafiia* [Professional development systems for managers in transnational corporations: the experience of Germany and Poland: monograph]. Kyiv: DKS-Tsentr, 414. <http://surl.li/ikwzcg> [in Ukrainian].
- Naukovo-metodychnyi tsentr profesiinoho rozvytku vykladachiv [Scientific and Methodological Center for Professional Development of Teachers]. (2024). *Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny*. <https://salo.li/E3d810a> [in Ukrainian].
- Panchenko, S. (2017). Model korporatyvnoho navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia pislidyplomnoi osvity pedahohiv [The corporate learning model as an innovative technology for postgraduate education of teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8 (72), 168-178. [in Ukrainian].
- Pedahohichni vikendy [Pedagogical weekends]. (2023). *Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody*. <https://salo.li/52cd4B4> [in Ukrainian].
- Pivdenoukraiynskyi tsentr profesiinoho rozvytku kerivnykiv ta fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery [South Ukrainian Center for Professional Development of Managers and Specialists in the Socioeconomic Sphere]. (2022). *Pivdenoukraiynskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho*. <https://salo.li/12F1595> [in Ukrainian].
- Prohramni zakhody universytetu dlia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [University program activities for the professional development of scientific and pedagogical staff]. (2022). *Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho*. <http://surl.li/kuabjw> [in Ukrainian].
- Pryhodii, T., & Kozlyk, T. (2023). Korporatyvne navchannia yak model neperervnoi pedahohichnoi osvity [Corporate learning as a model of continuing pedagogical education]. *Pedahohichni obrii*, 4(127), 14-22 [in Ukrainian].
- Romanova, H. (2022). Korporatyvnyi universytet u systemi profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Corporate university in the system of professional development of scientific and pedagogical employees]. *Profesiina pedahohika*, 1(24), 111-118. [in Ukrainian].

УДК 374.7:[316.47:351.862.2]

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.35-45](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.35-45)

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК РЕСУРС ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Бойчук Юрій Дмитрович –
доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
НАПН України, ректор
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Boichuk Yurii – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the
National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine, Rector of the
H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8583-5856>

E-mail: yurij.boychuk@gmail.com

**Боярська-Хоменко Анна
Володимирівна** – доктор
педагогічних наук, доцент,
учений секретар Харківського
національного педагогічного
університету
імені Г.С. Сковороди

Boiarska-Khomenko Anna –
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Academic
Secretary of the H.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical
University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1818-3074>

E-mail: anna.boiarskahomenko@hnpu.edu.ua

Анотація. Повномасштабна агресія російської федерації проти України змусила багатьох людей покинути свої домівки, створивши численні виклики, пов'язані з нестабільністю, втратою професійних навичок і обмеженими можливостями для подальшого особистісного і професійного розвитку. У цьому контексті освіта дорослих стає критичним інструментом, який не тільки забезпечує базові знання, але й сприяє відновленню життєвих стратегій і розвитку загальних і фахових компетентностей, необхідних для успішної інтеграції в нове середовище. У статті проаналізовано основні аспекти реалізації програм освіти дорослих як важливого ресурсу соціальної адаптації ВПО. Матеріал подано на прикладі досвіду Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серед них варто назвати такі: курси професійної підготовки, що дозволяють ВПО оволодіти новими навичками. Вони реалізуються у межах діяльності кафедр і регіонального центру змішаної освіти «Сковорода-ХАБ». Зміст курсів охоплює широкий спектр напрямів і спеціалізацій, наприклад, технологічний, адміністративний, педагогічний, інформаційний; психологічна підтримка, що відіграє ключову роль у процесі адаптації

ВПО, оскільки воєнні дії та вимушене переселення часто супроводжуються серйозними психоемоційними травмами. Психологи і соціальні педагоги університету, працюючи з ВПО, розробляють комплексні програми підтримки, які передбачають індивідуальні та групові консультації, психотерапевтичні сеанси, а також тренінги з управління стресом і розвитком резилієнтності; соціальна інтеграція, що включає заходи, спрямовані на створення умов для повноцінної участі ВПО в економічному, соціальному і культурному житті громад; громадянська освіта, що здійснюється через навчання основам прав людини, демократичним цінностям, законодавству, яке регулює діяльність громадських організацій; формуванням і розвитком національної ідентичності ВПО; залучення ВПО до участі у громадському житті, роботі в громадських організаціях, волонтерських рухах.

Ключові слова: освіта дорослих; соціальна адаптація; внутрішньо переміщені особи; воєнний стан; професійна перекваліфікація; психологічна підтримка; соціальна інтеграція.

**Boichuk Yurii,
Boiarska-Khomenko Anna**

ADULT EDUCATION AS A RESOURCE FOR SOCIAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. *The full-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine has forced many people to flee their homes, creating numerous challenges related to instability, loss of professional skills and limited opportunities for further personal and professional development. In this context, adult education becomes a critical tool that not only provides basic knowledge, but also helps to restore life strategies and develop new competences necessary for successful integration into a new environment. The article analyses the main aspects of implementing adult education programmes as an important resource for the social adaptation of IDPs based on the experience of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. They are the following: vocational training courses allow IDPs to acquire new skills; they are implemented within the framework of the activities of the departments and the regional centre of mixed education «Skovoroda-HAB». The content of the courses covers a wide range of areas and specialisations, such as technology, administration, pedagogy, and information; psychological support plays a key role in the adaptation process of IDPs, since military operations and forced displacement are often accompanied by serious psycho-emotional trauma. Psychologists and social educators of the University, working with IDPs, develop comprehensive psychological support programmes that include individual and group counselling, psychotherapy sessions, as well as trainings on stress controlling and resilience development; social integration includes measures aimed at creating conditions for the full participation of IDPs in the*

economic, social and cultural life of host communities; civic education is provided through teaching the basics of human rights, democratic values, legislation that regulates the NGOs activities; formation and development of the national identity of IDPs; involving of IDPs in participating in public life, work in NGOs, and volunteer movements.

Key words: *adult education; social adaptation; internally displaced persons; martial law; professional retraining; psychological support; social integration.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність дослідження, фокусом якого є освіта дорослих як один із ресурсів соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в умовах воєнного стану, зумовлена нагальною потребою сучасного українського суспільства в інтеграції таких людей у нові соціальні та економічні умови. Повномасштабна агресія російської федерації проти України змусила багатьох людей залишити свої домівки, поставила численні виклики, пов'язані з відсутністю стабільності, втратами професійних навичок і обмеженими можливостями для продовження особистого і професійного розвитку. У такому контексті освіта дорослих виступає як критичний інструмент, здатний забезпечити не лише базові знання, але й сприяти відновленню життєвих стратегій і розвитку нових компетентностей, необхідних для успішної інтеграції у нове середовище.

Освіта дорослих відіграє вирішальну роль у підвищенні конкурентоспроможності ВПО на ринку праці, сприяє їх соціальній інтеграції та забезпечує психологічну підтримку. Професійна перекваліфікація, розвиток нових навичок і підвищення рівня загальної освіти дозволяють ВПО адаптуватися до нових умов життя, знайти можливості для працевлаштування і досягнення економічної самостійності. Поруч з цим, освітні програми для дорослих сприяють формуванню громадянської свідомості, розумінню прав і обов'язків, що є важливими для активної участі в житті громади.

Актуальність теми також підкреслюється увагою міжнародних організацій до проблеми інтеграції ВПО через освітні ініціативи. Програми, спрямовані на підтримку освіти дорослих, реалізуються як на державному рівні, так і за підтримки міжнародних організацій, таких як ООН і Європейський Союз, що визнають освіту важливим компонентом гуманітарної допомоги і довгострокового розвитку.

За даними Міністерства соціальної політики України кількість офіційно зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб в країні досягає 4,9 млн осіб. З них – 3,6 млн – особи, які перемістилися після початку повномасштабної війни. З них – 2,5 млн не можуть повернутися до своїх домівок, оскільки житло або зруйноване, або знаходиться у зоні активних бойових дій, або на тимчасово окупованій території (Міністерство

соціальної політики України, 2024). Разом з тим за даними дослідження Міжнародної організації з міграції (МОМ) майже половина внутрішньо переміщених осіб (44%) працездатного віку втратили роботу і не отримують доходу. Лише одна третина опитаних вказали заробітну плату як основне джерело доходу після переміщення, а 24% зазначили, що покладаються на державну підтримку (International Organization for Migration (IOM). DTM, 2022).).

Зважаючи на це, дослідження освіти дорослих як засобу соціальної адаптації набуває особливої актуальності. Воно дозволяє виявити ефективні стратегії підтримки ВПО, розробити рекомендації для політиків та освітян, а також сприяє розробці нових підходів до вирішення проблем, з якими стикаються переміщені особи. Таким чином, освіта дорослих не лише поліпшує якість життя ВПО, але й сприяє стабілізації суспільства в цілому, забезпечуючи умови для стійкого розвитку і мирного співіснування.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання соціальної адаптації ВПО в Україні стали предметом деяких досліджень. Так, А. Боярська-Хоменко визначила шляхи інтеграції ВПО та біженців, серед яких варто назвати навчання та перекваліфікацію, культурну інтеграцію, визнання освіти та академічної компетентності, здобутих раніше. На думку дослідниці, основними завданнями інтеграції ВПО є надання психосоціальної, емоційної, освітньої та самоврядної підтримки (Боярська-Хоменко, 2020). Т. Алексєєнко, Л. Гончар, Т. Куниця, Д. Бибик розкрили явище вимушеного переселення в сучасній Україні у контексті міграції в європейському вимірі та особливостей національної й особистісної ідентифікації. Автори визначили підходи і моделі соціальної підтримки переселенців у вітчизняному і зарубіжному досвіді, визначили педагогічний (виховний) зміст і технологічний компонент, запропонували й обґрунтували концептуальну модель, загальні й часткові технології соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців у соціально-педагогічній парадигмі виховання (Алексєєнко, 2020). І. Григоренко, Н. Савельєва розробили навчальний посібник для здобувачів вищої освіти, у якому розкрили теоретичні, методологічні, нормативно-правові, а також технологічні аспекти як соціальної, так і соціально-педагогічної роботи з внутрішньо переміщеними особами (Григоренко, 2017).

Мета статті – проаналізувати основні аспекти реалізації програм освіти дорослих як важливого ресурсу соціальної адаптації ВПО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта дорослих є ключовим інструментом для соціальної адаптації ВПО в умовах воєнного стану. У ситуаціях, коли люди змушені залишати свої домівки, освіта стає важливим ресурсом не тільки для продовження особистого розвитку, але й для відновлення почуття «нормальності», стабільності та інтеграції в нову

спільноту. Розглянемо основні аспекти реалізації програм освіти дорослих як важливого ресурсу соціальної адаптації ВПО. Матеріал подано на прикладі досвіду Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Професійна перекваліфікація та розвиток навичок. Курси професійної підготовки дозволяють ВПО оволодіти новими навичками, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Особливе значення вони мають для тих, хто втратив роботу або чия попередня професія більше не є актуальною у воєнний час. Зазначимо, що залучення ВПО до таких курсів сприяє їхній професійній реінтеграції та підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди вже кілька років реалізовує подібні програми, організовуючи у межах діяльності кафедр і регіонального центру змішаної освіти «Сковорода-ХАБ» довготермінові й короткострокові курси професійного розвитку і підвищення кваліфікації. Зміст цих курсів охоплює широкий спектр напрямів і спеціалізацій, наприклад, технологічний, адміністративний, педагогічний, інформаційний, що є затребуваними на ринку праці. Завдяки цьому ВПО мають змогу обирати ті напрями й програми, які найбільше відповідають їхнім здібностям, інтересам і потребам. Так, викладачами ХНПУ імені Г.С. Сковороди було проведено серію вебінарів з адміністрування й менеджменту, зокрема щодо ідентифікації і документування робіт в організації, управління впровадженням освітніх технологій у закладі освіти. Під час вебінарів слухачі дізнались про стратегії ідентифікації завдань і робітничих процесів задля підвищення продуктивності й удосконалення внутрішньої комунікації, структуру, мету і порядок розроблення посадових і робочих інструкцій, удосконалили вміння здійснювати контроль якості реалізації педагогічних технологій на основі кваліметричного підходу.

Варто зазначити, що задля розвитку технологічних умінь і навичок було організовано дистанційні заняття з цифрової грамотності. Наприклад, відвідувачі таких курсів могли дізнатись про будову і принцип роботи сучасних процесорів (CPU), технологію їх виробництва, переваги та обмеження їх окремих видів і відомих виробництв. У межах розвитку педагогічного напрямку було організовано педагогічні та методичні курси для вчителів, тьюторів, коучів, репетиторів. Так, було організовано курси з методики навчання англійської мови у різномірневих групах, написання підручників, посібників та інших методичних матеріалів, цифрової педагогіки тощо (Сковорода-ХАБ, 2023).

Варто зауважити, що особливу увагу викладачі курсів професійної підготовки приділяють інтеграції інноваційних технологій і методів навчання, що забезпечує високу якість освітнього процесу і робить його більш доступним та ефективним. Використання онлайн-платформ і

дистанційних форм навчання дозволяє охопити більшу кількість осіб, надаючи їм можливість навчатися у зручний для них час. Це є надзвичайно важливим в умовах воєнного стану, коли мобільність ВПО і доступ до традиційних освітніх закладів можуть бути обмеженими.

Окрім технічних і професійних навичок, курси професійної підготовки у ХНПУ імені Г.С.Сковороди включають елементи розвитку м'яких навичок, таких як комунікативні здібності, управління часом, робота в команді і лідерські якості. Ці навички є досить вагомими для ефективної інтеграції в нові трудові колективи, побудови успішної кар'єри. Їх розвиток також сприяє підвищенню впевненості у власних силах і готовності адаптуватися до нових викликів. Наприклад, у межах діяльності Сковорода-ХАБ було проведено лекцію-тренінг «Особливості роботи з різними аудиторіями слухачів», де відвідувачі ознайомилися з прийомами привертання уваги, методами конструктивної комунікативної взаємодії між ритором і слухачем, опанували прийом «Сканер», що дозволяє характеризувати будь-яку незнайому аудиторію, з метою вибору правильної стратегії спілкування (Сковорода-ХАБ, 2023).

Таким чином, курси професійної підготовки виконують кілька важливих функцій: забезпечують ВПО актуальними знаннями і навичками, необхідними для успішного працевлаштування, сприяють їхній соціальній і економічній адаптації, підтримують моральний і психологічний стан, забезпечуючи відчуття стабільності та перспективи на майбутнє. Такий комплексний підхід до професійної підготовки дозволяє ефективно вирішувати проблеми, пов'язані з інтеграцією ВПО в нове середовище, і сприяє створенню умов для стійкого розвитку як самих осіб, так і спільнот, у яких вони проживають.

Психологічна підтримка та соціальна інтеграція ВПО є критично важливими аспектами їхньої адаптації до нових умов життя, особливо у воєнний час. На прикладі досвіду ХНПУ імені Г.С.Сковороди можна побачити ефективну реалізацію цих аспектів на практиці. Психологічна підтримка відіграє ключову роль у процесі адаптації ВПО, оскільки воєнні дії та вимушене переселення часто супроводжуються серйозними психоемоційними травмами. ВПО стикаються з втратами близьких, майна, соціального статусу, а також з невизначеністю майбутнього. Психологи і соціальні педагоги ХНПУ імені Г.С.Сковороди, працюючи з ВПО, розробляють комплексні програми психологічної підтримки, що включають індивідуальні та групові консультації, психотерапевтичні сеанси, а також тренінги з управління стресом і розвитком резиліентності. Такі заходи допомагають ВПО подолати посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресію та тривожність, покращуючи їхнє психічне здоров'я і загальне самопочуття.

Соціальна інтеграція включає заходи, спрямовані на створення умов для повноцінної участі ВПО в економічному, соціальному і

культурному житті. ХНПУ імені Г.С. Сковороди впроваджує програми, які сприяють взаємодії між ВПО та місцевим населенням, сприяють побудові соціальних зв'язків та зменшенню соціальної ізоляції. Наприклад, університет підтримує створення і функціонування громадських центрів (Центр освіти дорослих, Центр ветеранського розвитку, Психологічна служба та інші), де ВПО можуть отримати консультації, пропозиції до навчання і доступ до ресурсів, необхідних для інтеграції. Зміст таких програм охоплює різні аспекти інтеграції, зокрема освітні та культурні заходи, курси мовної підготовки, професійну орієнтацію і підтримку у працевлаштуванні. Університет також активно співпрацює з місцевими органами влади, громадськими і волонтерськими організаціями щоб забезпечити координацію зусиль і максимальне задоволення потреб ВПО. Такі програми сприяють створенню інклюзивного середовища, де ВПО мають рівний доступ до можливостей і ресурсів (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2023; Психологічна служба, 2023).

Реалізація програм психологічної підтримки та соціальної інтеграції на прикладі ХНПУ імені Г.С. Сковороди увиразнює важливість комплексного підходу до вирішення проблем ВПО. Психологічна підтримка допомагає ВПО впоратися з травматичними переживаннями і розвинути навички адаптації, необхідні для подолання викликів, що виникають під час переселення. Соціальна інтеграція забезпечує створення умов для повноцінної участі в житті громади, сприяючи взаєморозумінню та співпраці між ВПО і місцевими жителями. Це, у свою чергу, підвищує соціальну згуртованість, знижує напругу та сприяє стабільності.

Громадянська освіта та залучення до активної участі у громадському житті забезпечують глибоке розуміння громадянських прав і обов'язків, сприяють формуванню почуття приналежності до нової спільноти і активному залученню до її розвитку. Громадянська освіта є фундаментом для створення відповідальних і обізнаних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у суспільстві, приймати виважені рішення і брати участь у демократичних процесах.

Роль громадянської освіти полягає в тому, щоб забезпечити ВПО знаннями про їхні права і обов'язки, принципи функціонування державних інституцій, механізми захисту своїх прав та участі в громадському житті. Цим напрямом в університеті опікується факультет історії і права, центр ветеранського розвитку і юридична клініка. У межах їх діяльності здійснюється навчання основам прав людини, демократичним цінностям, законодавству, що регулює діяльність громадських організацій і можливості громадянської активності. Зміст громадянської освіти також охоплює питання соціальної справедливості, інклюзії, гендерної рівності та екологічної свідомості, що сприяє формуванню всебічно розвинених і соціально відповідальних громадян.

Водночас університет опікується формуванням і розвитком національної ідентичності ВПО. Наприклад, було організовано та проведено цикл публічних лекцій «Традиційні українські свята та обряди як елемент виховання сучасної молоді», де було проаналізовано цикли традиційних українських свят, зокрема Різдвяних, що посідають особливе місце у традиційній культурі українців. Обряди і звичаї, пов'язані з ними, є надзвичайно давніми, вони гармонійно поєднують народні та православні складові свята, відображають світогляд, знання і народну мудрість, які є основою виховання родинних цінностей та відповідального ставлення до оточуючого світу (Сковорода-ХАБ, 2023).

Зазначимо, що ХНПУ імені Г.С. Сковороди активно залучає ВПО до участі у громадському житті, роботи в громадських організаціях, волонтерських рухах. Наприклад, у діяльності університетського волонтерського загону «Злагода» задіяні студенти та їхні батьки, які мають статус ВПО. Вони допомагають із благодійним збиранням і сортуванням одягу, ліків, продуктів харчування, готують їжу і солодощі для дітей, поранених військових, літніх людей, відвідують дитячі будинки і госпіталі, здійснюють виїзди на деокуповані території з метою надання соціальної та гуманітарної підтримки людям, які постраждали від війни (Боярська-Хоменко, 2023). Це сприяє розвитку соціального капіталу, покращенню комунікацій між різними групами населення і формуванню спільного бачення майбутнього розвитку українського суспільства і держави. Важливим аспектом активної участі є створення умов для діалогу та співпраці між ВПО і місцевими жителями, що допомагає подолати упередження і створити атмосферу взаємної підтримки і довіри.

Програми волонтерства відіграють важливу роль у цьому контексті, оскільки вони надають ВПО можливість безпосередньо долучитися до вирішення актуальних проблем, розвивати нові соціально важливі навички і здобувати практичний досвід. Волонтерська діяльність сприяє зміцненню соціальних зв'язків, покращенню психоемоційного стану ВПО і поліпшенню їхнього самопочуття та самооцінки. Участь у волонтерських програмах також дозволяє ВПО відчувати себе корисними і необхідними для суспільства, що є важливим кроком до повної інтеграції та відновлення соціальної рівноваги.

Таким чином, громадянська освіта та активна участь у громадському житті є критично важливими елементами процесу соціальної адаптації ВПО. Вони забезпечують оволодіння знаннями і навичками, необхідними для ефективної участі у суспільному житті, сприяють розвитку соціальної згуртованості та підтримують процеси демократизації на місцевому рівні. Програми волонтерства, як одна з форм активної громадянської участі, допомагають ВПО інтегруватися в нові соціальні й культурні контексти, створюють умови для їхнього особистісного та професійного розвитку, сприяють побудові більш справедливих і стійких

громад.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Освіта дорослих виступає ключовим інструментом для соціальної адаптації ВПО в умовах воєнного стану, забезпечуючи їм необхідні знання та навички для успішної інтеграції в нові соціальні та економічні умови. Досвід ХНПУ імені Г.С. Сковороди демонструє ефективність комплексного підходу до реалізації програм професійної підготовки, психологічної підтримки, соціальної інтеграції та громадянської освіти. Програми професійної підготовки, реалізовані університетом, дозволяють ВПО оволодіти новими навичками, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Завдяки інтеграції інноваційних технологій і методів навчання, ці програми забезпечують високу якість освітнього процесу, роблячи його більш доступним та ефективним. Психологічна підтримка та соціальна інтеграція є невід'ємними елементами успішної адаптації ВПО. Університет розробляє і впроваджує програми, які сприяють взаємодії між ВПО та місцевим населенням, побудові соціальних зв'язків і зменшенню соціальної ізоляції. Створення громадських центрів і активна участь ВПО у громадському житті забезпечують умови для їх повноцінної інтеграції та сприяють побудові інклюзивного середовища. Громадянська освіта, яка реалізується університетом, забезпечує ВПО знаннями про їхні права та обов'язки, принципи функціонування державних інституцій та можливості громадянської активності, сприяє формуванню соціально відповідальних громадян.

Досвід ХНПУ імені Г.С. Сковороди підкреслює важливість комплексного підходу до вирішення проблем ВПО. Освіта дорослих, психологічна підтримка, соціальна інтеграція та громадянська освіта є взаємопов'язаними елементами, які забезпечують стійкі результати.

Серед *перспектив подальших наукових пошуків* – дослідження ефективності різних методик професійної підготовки ВПО, аналіз соціальної інтеграції ВПО в різних регіонах України та інших країн світу, аналіз впливу волонтерських програм на інтеграцію ВПО та інші.

Список використаних джерел

- Алексеевко, Т.Ф., Гончар, Л.В., Куниця, Т.Ю., & Бирик, Д.Д. (2020). Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
- Боярська-Хоменко, А.В. (2020). Освіта дорослих як ключ до соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія*. Харків, 511–516.
- Боярська-Хоменко, А.В., & Денисенко, А.О. (2023). Соціально-педагогічна підтримка дітей у воєнний період. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і*

практика. Харків, 1056–1058.

Григоренко, І.О., & Савельєва, Н.М. (2017). Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами в сучасних умовах. Полтава: ПНПУ.

Міністерство соціальної політики України. (2024). Внутрішньо переміщені особи. <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html>

Психологічна служба. (2023). Головна. <https://liderstudent.com.ua/>

Сковорода-ХАБ. (2023). Новини. <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/khnpu-eduhub/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D1%96-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80-2023-2024-%D0%BD-%D1%80?authuser=0>

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (2023). Центр ветеранського розвитку. <http://hnpu.edu.ua/uk/division/centr-veteranskogo-rozvytku>

International Organization for Migration (IOM). DTM. (2022). Звіт про внутрішнє переміщення в Україні опитування загального населення. IOM, Ukraine. <https://dtm.iom.int/reports/zvit-pro-vnutrishne-peremishchennya-v-ukraini-opituvannya-zagalnogo-naselennya-raund-8-17-23?close=true>

References (translated and transliterated)

Aliksieienko, T.F., Honchar, L.V., Kuniysia, T.Iu., & Bybyk, D.D. (2020). Vymusheni pereselentsi: sotsialno-pedahohichni problemy i dosvid pidtrymky [Internally displaced persons: socio-pedagogical problems and experience of support]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

Boiarska-Khomenko, A.V. (2020). Osvita doroslykh yak kliuch do sotsialnoi intehtatsii vnutrishno peremishchenykh osib ta bizhentsiv [Adult education as a key to social integration of internally displaced persons and refugees]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy* : monohrafiia. Kharkiv, 511-516 [in Ukrainian].

Boiarska-Khomenko, A.V., & Denysenko, A.O. (2023). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei u voïennyi period [Social and pedagogical support for children in wartime]. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka*. Kharkiv, 1056–1058 [in Ukrainian].

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. (2023). Tsentr veteranskoho rozvytku [Veterans Development Center]. <http://hnpu.edu.ua/uk/division/centr-veteranskogo-rozvytku> [in Ukrainian].

Hryhorenko, I.O., & Savelieva, N.M. (2017). Sotsialna robota z vnutrishno peremishchenymy osobamy v suchasnykh umovakh [Social work with internally displaced persons in modern conditions]. Poltava: PNPU [in Ukrainian].

International Organization for Migration (IOM). DTM. (2022). Звіт про внутрішнє переміщення в Україні опитування загального населення. IOM, Ukraine. <https://dtm.iom.int/reports/zvit-pro-vnutrishne-peremishchennya-v-ukraini-opituvannya-zagalnogo-naselennya-raund-8-17-23?close=true> [in English].

Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. (2024). Vnutrishno peremishcheni osoby [Internally displaced persons]. <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html> [in Ukrainian].

Psykhologichna sluzhba. (2023). Holovna [Main]. <https://liderstudent.com.ua/>

[in Ukrainian].

Skovoroda-KhAB. (2023). Novyny [News]. <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/khnpu-eduhub/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%96-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80-2023-2024-%D0%BD-%D1%80?authuser=0> [in Ukrainian].

УДК 371.68:37.341.24

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.45-55](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.45-55)

МЕДІАІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ТА МЕДІАОСВІТА ЯК СУЧАСНІ СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

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

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

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

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

Анотація. Статтю присвячено дослідженню проблеми медіаінформаційної грамотності (МІГ), яка в сучасному швидкоплинному цифровому світі є необхідним комплексом навичок для орієнтування в складних медіа-середовищах, оцінці достовірності інформації та відповідального використання цифрового контенту як у суспільному, так і приватному житті кожної людини. Представлено впровадження медіаінформаційної грамотності та медіаосвіти як світовий тренд, офіційно закріплений у «Всесвітньому цифровому договорі» в рамках «Пакту майбутнього», ухваленому на Світовому саміті ООН 2024 р., та реалізований у проведенні ЮНЕСКО щорічного «Всесвітнього тижня медіа та інформаційної грамотності». Автор розглядає поняття медіаінформаційної грамотності як набір компетенцій, необхідних для активної й усвідомленої участі в житті медійного суспільства, що складається з інформаційної, медіаграмотності і технологічної/цифрової грамотності. Наголошується, що медіаграмотність і здатність до критичного сприйняття медіа-повідомлень є кінцевою метою медіаосвіти – освітнього процесу, спрямованого на формування в суспільстві медіакультури, на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні, так і новітні медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Основним завданням медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо. В статті розкрито запропоновані ЮНЕСКО

п'ять принципів і правил МІГ, що охоплюють всі види ЗМІ та інші джерела інформації незалежно від використовуваних технологій, і на які рекомендовано орієнтуватись українським освітянам в процесі впровадження медіаінформаційної грамотності та медіаосвіти. Розкрито основні положення «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2010), спрямованої на розбудову в Україні дієвої системи медіаосвіти як фундамента гуманітарної безпеки держави, консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, безпечної та ефективної взаємодії з сучасними медіа.

Ключові слова: медіаінформаційна грамотність; медіаосвіта; медіа грамотність; критичне мислення; ЮНЕСКО; компетенції.

Vasylenko Olena

MEDIA AND INFORMATION LITERACY AND MEDIA EDUCATION AS CURRENT GLOBAL TRENDS

Abstract. The article is devoted to research of the problem of media and information literacy (MIL), which in current fast changing digital world is a necessary set of skills for navigating in complicated media environment, and for assessment of the information reliability and the appropriate usage of digital content by every person both in social and private life. It is presented the promotion of media and information literacy and media education as a global trend, officially introduced by the Global Digital Compact within The Pact for the Future, adopted at the United Nations Summit of the Future in 2024, and the implementation of the annual UNESCO Global Media and Information Literacy Week program. The author also describes the concept of media and information literacy as a set of competencies needed for an active and informed participation in the media community life that consists of informational, media literacy and technological/digital literacy. It is stressed that media literacy and capability to a critical understanding of media messages is the final result of media education that is an educational process aimed on forming media culture in the society, on preparation of a personality for safe and effective interaction with the current mass media system including both traditional and new media taking into account the development information and communication technologies. The main task of media education is to prepare the new generation for the life under modern information circumstances, to receive and understand various information, to be aware of the consequences of its influence on the human psyche etc. The five principles and rules proposed by UNESCO that cover all types of mass media and other sources of information, regardless of the technologies used, and which are recommended to apply for Ukrainian educators in the process of establishment of the media and information literacy and media education, have been revealed in the article. There are disclosed the main provisions of the Concept for the Implementation of Media Education in Ukraine (2010) aimed at establishing an effective media

education system in Ukraine as the foundation of the state's humanitarian security, the consolidation of civil society, counteraction to external information aggression, and safe and effective interaction with modern media.

Key words: *media and information literacy; media education; media literacy; critical thinking; UNESCO; competencies; mas media.*

Постановка проблеми, її актуальність. Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та системи мас-медіа потребує цілеспрямованої підготовки кожної людини до вмілого і безпечного користування ними. Різноманітні ІКТ такі, як web-технології, хмарні обчислення і big data, смартфони та інтернет, штучні інтелекти та інші гаджети, стали невід'ємними реаліями сучасного суспільства. З іншого боку, на взаємодію з численними медіа (книги, преса, радіо, кіно, телебачення, інтернет, соціальні мережі) припадає все вагоміша частка вільного часу людей, що зумовлює значний вплив медіа на всі верстви населення, передусім на дітей і молодь. Мас-медіа часто стають провідним чинником соціалізації, стихійного навчання, засобом дистанційної і неформальної освіти і молоді, і дорослих, здійснюючи могутній й суперечливий вплив на всю систему освіти. Отже, у сучасному швидкоплинному цифровому світі медіаінформаційна грамотність (МІГ, від англ. *media and information literacy* – *MIL*) стає необхідною навичкою для орієнтування в складних медіа-середовищах, оцінки достовірності інформації та відповідального використання цифрового контенту як у суспільному, так і приватному житті кожної людини. На сьогодні, згідно з дослідженням ЮНЕСКО, понад 67% населення і 79% молодих людей у віці 15-24 років в усьому світі користуються Інтернетом (UNESCO Media information literacy, 2024), але при тому багатьом бракує вмінь виявлення дезінформації, боротьби з шкідливим онлайн-контентом та безпечного користування Інтернетом. Відтоді, володіння компетенціями МІГ є важливим для всіх громадян, незалежно від віку чи походження, а розвиток системи медіаосвіти стає ключовим напрямом освітньої сфери і всього суспільства.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання впровадження медіаінформаційної грамотності та медіаосвіти перебуває в колі наукових інтересів як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників протягом останніх десятиріч. Так, фундаментальні основи медіаосвіти досліджували Д. Бакінгем, М. Маклюен, С. Шайбе, Ф. Рогоу, Г. Головченко, Г. Почепцов, О. Федоров; питання теорії та методики медіаграмотності вивчали Н. Андерсен, Б. Дункан, Р. К'юбі, О. Волошенко, В. Іванов, Л. Кульчинська; історію розвитку і становлення медіаосвіти розглядали Д. Бачинський, М. Ковальова, А. Князев та ін. Проблеми впливу медіа на суспільство й конкретно на особистість знайшли відображення в роботах Р. Хобс, Л. Мастермана, С. Лівінгстона; проблеми медіаосвіти та медіакультури розглядали Ж. Гонне, О. Галус, В. Ковальчук, М. Мухін,

М. Соколова, Г. Трошко та інші.

Варто зазначити, що в науковій літературі щодо поняття медіаінформаційної грамотності також вживають тотожні поняття: медіаграмотність, медіа та інформаційна грамотність, медійно-інформаційна грамотність, медійна та інформаційна грамотність, інфомедійна грамотність, інформаційна грамотність, а також пов'язані з ними – медіаосвіта, критичне мислення тощо.

З огляду на вищезазначене, **мета даної статті** – проаналізувати розвиток медіаінформаційної грамотності та медіаосвіти як світової тенденції сучасного цифрового суспільства, дослідити сутність цих понять, складових компетенцій МІГ, принципи впровадження медіаінформаційної грамотності в освітню сферу та шляхи практичної реалізації через «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні».

Виклад основного матеріалу дослідження. 22 вересня 2024 року на Саміті майбутнього ООН світовими лідерами було ухвалено «Всесвітній цифровий договір» у рамках «Пакту майбутнього». За свідченням експертів, цей Договір став першим комплексним глобальним документом для цифрового співробітництва та управління даними і штучним інтелектом (ШІ) і результатом багаторічного процесу адаптації міжнародного співробітництва до реалій сьогодення та викликів завтрашнього дня, міжнародною угодою, спрямованою на підвищення ефективності міжнародних інституцій в нових сферах сучасного світу. Договір передбачає зобов'язання всіх країн розробляти, використовувати та керувати технологіями на благо всіх, а саме: підключити всіх людей, школи та лікарні до Інтернету; закріпити цифрове співробітництво в галузі прав людини та міжнародного права; зробити онлайн-простір безпечним для всіх завдяки діям урядів, технологічних компаній і соціальних мереж; забезпечити управління ШІ із дорожньою картою, яка включає міжнародну наукову групу та глобальний політичний діалог щодо ШІ; зробити дані більш відкритими та доступними за допомогою угод щодо відкритих даних, моделей і стандартів; глобальне зобов'язання щодо управління даними, внесення його до порядку денного ООН, що вимагає від країн вжити конкретних заходів до 2030 р. (Шапошнікова, 2024).

Вважаємо за доцільне зазначити, що проблеми медіакультури населення та організації медіаосвіти стали одними з ключових для світової спільноти ще на початку XXI ст., а підґрунтя і завдання їх вирішення були закладені в численних міжнародних документах, таких як «Паризька програма-рекомендація з медіаосвіти ЮНЕСКО» (2007 р.), «Резолюція Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації» (2008 р.), «Феська декларація ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності» (2011 р.) та «Паризька декларація ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху» (2014 р.) (Концепція впровадження

медіаосвіти в Україні, 2010).

Проте, у рамках «Пакту майбутнього» 2024 р. прозвучав заклик до посилення зусиль щодо розвитку медіаінформаційної грамотності населення всіх країн, оскільки цей аспект у системі освіти було представлено недостатньо. Відмічено, що в наш час медіаінформаційна грамотність забезпечує людині володіння набором важливих навичок для вирішення викликів ХХІ ст., таких як: поширення неправдивої та дезінформації, ворожих висловів, падіння довіри до ЗМІ та інших джерел інформації, а також цифрові інновації, зокрема штучний інтелект. В документі наголошено, що для того, щоб кожен міг активно та безпечно брати участь у цифровому середовищі, важливо всіляко підтримувати можливості людей сформувати навички медіаінформаційної грамотності, розвиваючи їх критичне мислення та цифрову грамотність, шляхом формальної чи інших систем освіти. Володіння МІГ дозволяє людям критично працювати з інформацією, безпечно та відповідально орієнтуватися в онлайн-середовищі та гарантує довіру до сучасної інформаційної екосистеми та цифрових технологій (The Pact for the Future, 2024).

У відповідь на означені світові виклики в структурі ЮНЕСКО було створено «Відділ медіа та інформаційної грамотності та цифрових компетенцій», а також започатковано проведення «Всесвітнього тижня медіа та інформаційної грамотності» з метою виховання інформованих, критично налаштованих і залучених громадян, що сприятиме створенню інклюзивних, стійких і стабільних спільнот для всіх. Всесвітній тиждень щорічно проводиться майже в 100 країнах світу (UNESCO Media and information literacy, 2024).

Згідно з дослідженням вчених, опублікованим ЮНЕСКО в 2003 р. (Fedorov, 2003), медіаграмотність трактується експертами в цій галузі в трьох головних аспектах, а саме як:

- світоглядна позиція, спрямована на те, щоб людина була активною та медіаграмотною, великою мірою здатною до сприйняття, створення, аналізу й оцінки медіатекстів, розуміла соціокультурний та політичний контекст функціонування медіа у сучасному світі, розуміла кодові та репрезентаційні системи, використовувати медіа; а життя такої людини у суспільстві та світі пов'язане з громадянською відповідальністю. (визначення Міжнародної енциклопедії соціальних і поведінкових наук);

- рух, який має допомогти людям розуміти, створювати і оцінювати культурну значущість аудіовізуальних та друкованих текстів. Медіаграмотний індивідум здатний аналізувати, оцінювати і створювати друковані та електронні медіатексти (підхід П. Ауфдергайд та Ч. Файрстоун);

- здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах (підхід Р. К'юбі) (Fedorov, 2003).

Заслугує на увагу тенденція останніх років, що проявляється в документах ЮНЕСКО та ООН, щодо розширення поняття медіаграмотності та поєднання інформаційної та медійної грамотності на основі виокремлення спільних для обох сфер понять; позиціонування цих двох сфер як комбінації знань і навичок, необхідних сучасному суспільству в усьому світі (Джолос, 2021).

У контексті впровадження медіаінформаційної грамотності та медіаосвіти українським освітянам слід орієнтуватись на рекомендації ЮНЕСКО та запропоновані цією міжнародною організацією п'ять принципів МІГ, які охоплюють всі види ЗМІ та інші джерела інформації – бібліотеки, архіви, музеї, Інтернет, незалежно від використовуваних технологій.

Принцип 1. Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони рівні за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.

Принцип 2. Кожен громадянин є творцем інформації/знань, має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Медійна та інформаційна грамотність має бути для всіх, і тісно пов'язана з правами людини.

Принцип 3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання і застосування МІГ повинна зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.

Принцип 4. Кожен громадянин хоче отримувати і розуміти нову інформацію, знання і повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Права на це ніколи не мають порушуватися.

Принцип 5. Медійна та інформаційна грамотність не набувається одномоментно. Це постійний та динамічний досвід і процес, який можна вважати завершеним, якщо включає в себе знання, вміння й установки щодо використання, створення та передачі інформації, щодо медіа та технологічного контенту (Джолос, 2021).

На основі запропонованих принципів медіаінформаційної грамотності формується набір відповідних компетенцій, необхідних для активної й усвідомленої участі громадян в житті медійного суспільства. Компетенції з медіаінформаційної грамотності можна умовно поділити на чотири групи – розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа (Головченко, 2020).

Зазначимо, що медіаінформаційна грамотність є інтегральною дисципліною і досить тісно пов'язана з педагогікою, психологією, журналістикою і мас-медіа, інформаційно-комп'ютерними технологіями тощо. У цілому ж, медіаграмотність є складовою більш широкого поняття –

медіакультури особистості.

Медіаінформаційна грамотність, за концепцією ЮНЕСКО, об'єднує три взаємопов'язані комплекси компетенцій – інформаційну грамотність, медіаграмотність і технологічну/цифрову грамотність. *Інформаційна грамотність* – це вміння знаходити, аналізувати, використовувати інформацію, яке фокусується на процесі споживання людиною інформації та набуття нею стану поінформованості, означає здатність користувача визначати і формулювати власні інформаційні потреби, знаходити доступ до інформації, володіти навичками критичної оцінки інформації, використовувати ІКТ для обробки інформації, етично ставитися до інформації. Інформаційну грамотність також розуміють як засіб забезпечення можливості для людей ефективно знаходити, оцінювати, використовувати і створювати інформацію в усіх сферах життя для досягнення особистих, суспільних, професійних і освітніх цілей. Інформаційна грамотність є узагальнювальним терміном, який об'єднує такі поняття як цифрова, візуальна грамотність, академічна грамотність, обробка інформації, інформаційні навички, управління даними тощо. *Медіаграмотність* розглядають як вміння отримувати доступ до медіа, аналізувати контент, оцінювати медіаповідомлення, а також створювати контент для самовираження та спілкування; в основі медіаграмотності – модель, яка заохочує людей замислюватися над тим, що вони дивляться, бачать, читають. *Технологічна, або цифрова грамотність* передбачає вміння користуватись сучасними інформаційними технологіями та програмним забезпеченням із урахуванням усіх можливостей, що надає інформаційний прогрес (Матвійчук, 2021, с. 243).

На думку зарубіжних дослідників С. Шайбе і Ф. Рогоу, медіаграмотність розкриває широкі можливості: аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати їх джерела: політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контекст; інтерпретувати медіатексти й цінності, що несуть у собі медіа; добирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних медіатекстів і залучення зацікавленої в них аудиторії; уможливлувати вільний доступ до медіа для споживання та виробництва власної медіа продукції (Шайбе & Рогоу, 2017, с. 10). Як рівень медіакультури, досягнений медіаосвітою, медіаграмотність стосується вміння користуватися ІКТ, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують. Чинниками медіаграмотності є сукупність знань, навичок та умінь, які дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати

складні процеси функціонування медіа в суспільстві, та їхній вплив.

Як бачимо, ключовим поняттям медіа та інформаційної грамотності є *критичне мислення*, з огляду на те, що для сучасної людини вміння критично сприймати інформацію, вміти її аналізувати, визначати, чи не є ця інформація маніпулятивною, фейковою – одна із найцінніших життєвих компетенцій, які дозволяють адекватно сприймати навколишній світ і ухвалювати правильні рішення. Критичне мислення відіграє найважливішу роль у здатності людей оцінювати й реагувати на будь-яку інформацію, виступає як наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень, формуванні навичок критичного сприйняття інформації (Матвійчук, 2021, с. 245). Цей комплекс умінь і навичок з медіаграмотності допомагає людині знайти відповіді на запитання: як знаходити необхідну інформацію, як відокремлювати пропаганду від фактів, фільтрувати інформацію в ситуаціях конфлікту, що таке інформаційна безпека і чим вона відрізняється від цензури, як розпізнавати маніпуляцію та ін. Це повний комплекс умінь і навичок з медіаграмотності, які необхідні сучасній людині в житті. Отже, критичне мислення забезпечує свідоме споживання медіа-продукції на основі розумного та вмілого орієнтування в медіа-просторі.

Важливо, що формування компетенцій МІГ – це постійний, динамічний досвід і процес, який має розвиватися з самого дитинства; і провідну роль в реалізації медіа та інформаційної грамотності відіграють освітяни (вчителі, вихователі, викладачі, фахівці бібліотек тощо). Такий освітній процес, спрямований на формування в суспільстві медіакультури, на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні, так і новітні медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій визначають як *медіаосвіту*. На думку академіка С. Гончаренко, основним завданням медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо (Гончаренко, 1997, с. 203). Також медіаосвіту розглядають як навчання на матеріалі та за допомогою ЗМІ, кінцева мета якого – медіаграмотність, здатність до критичного сприйняття медіа-повідомлень.

В Україні важливість і необхідність впровадження медіаосвіти на всіх рівнях освітньої системи розуміється і підтримується державними органами, науковцями і освітянами, громадськими організаціями тощо. При тому, що низка правових документів регулює діяльність медіасфери в нашій країні, більшість із них стосуються діяльності медіа чи регулювання інформаційної сфери (Головченко, 2020). Головним документом, в якому реалізуються глобальні тенденції впровадження медіаінформаційної грамотності та медіаосвіти, є «*Концепція впровадження медіаосвіти в*

Україні», розроблена і затверджена Національною академією педагогічних наук України у 2010 р., і доповнена у 2016 р. Концепція спрямована на розбудову в Україні ефективної системи медіаосвіти, що має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей. Заплановані три етапи реалізації даної Концепції (з 2010 р. до 2025 р.) передбачають підготовку поетапного експериментального і подальшого інтенсивного масового впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях; пріоритетне започаткування шкільної та позашкільної медіаосвіти, як головної інтеграційної ланки її цілісної системи; забезпечення медіаосвіти у вищій школі, насамперед при підготовці педагогів; урахування завдань медіаосвіти в ході здійснення освітніх реформ та планування відповідних бюджетних асигнувань; ініціювання широкої громадської підтримки медіаосвітнього руху, включаючи міжнародну співпрацю в цій сфері (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2010).

Презентуючи основні терміни, зазначена Концепція розрізняє поняття медіаграмотності, медіакомпетентності та медіаінформаційної грамотності – МІГ, трактуючи останню як сучасну стратегію ЮНЕСКО, яка полягає у поєднанні традиційних концептів медіаграмотності та інформаційної грамотності в спільний концепт медіаінформаційної грамотності, що позначає комбінований набір компетенцій (знань, навичок і відносин), необхідних на сьогоднішній день для життя і роботи. Додається, що МІГ стосується всіх видів мас-медіа та інших постачальників інформації, незалежно від використовуваних технологій, і спрямована на розширення прав і свободи самовираження людей, забезпечення рівноправного доступу до інформації та знань і сприяння формуванню вільної, незалежної і плюралістичної медіа- та інформаційної системи. Окрім визначення основних термінів, Концепція містить мету, завдання й пріоритети розвитку медіаосвіти в Україні, її основні принципи і форми, напрями та умови реалізації Концепції.

Як показує досвід практичної реалізації медіаосвіти в Україні, то попри те, що в законодавчому забезпеченні України відсутні окремі нормативно-правові документи, що регулюють медіаосвіту, вона визнається як окремий напрям освітньої діяльності, і впровадження медіаосвіти і медіаінформаційної грамотності в Україні відбувається досить активно (Головченко, 2020). Проте, варто відзначити, що взаємодія закладів освіти із зацікавленими урядовими і правовими установами, громадськими організаціями з питань медіаосвіти може бути більш

результативною.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Викладене вище дає підстави стверджувати, що поняття медіаінформаційної грамотності і медіаосвіти є відносно новими для української педагогічної і наукової спільноти, проте в умовах цифрового суспільства володіння навичками МІГ є необхідним, щоб оптимально використовувати величезні можливості, надані мас-медіа, бути в змозі оцінювати всі аспекти їх використання і впливу. Медіаінформаційні компетенції є результатом медіаосвіти, яка спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою мас-медіа. При тому, що на важливості впровадження медіаінформаційної грамотності серед людей, і особливо молоді, наголошують всі міжнародні організації, саме для України, суверенітет якої перебуває зараз під загрозою, є життєво важливими для її громадян вміння критично оцінювати повідомлення, розрізняти правду, дезінформацію й пропаганду. Люди різного віку мають розуміти функції медіа та інших джерел інформації, вміти критично споживати інформацію та приймати обґрунтовані рішення на підставі отриманого, бути усвідомленими і підготовленими користувачами мас-медіа, тобто бути медіаграмотними.

З огляду на вказане, *перспективами подальших досліджень* можуть стати вивчення сутності компетенцій медіаінформаційної грамотності, критичного мислення, аналіз процесу впровадження медіаосвіти, дослідження шляхів формування медіаінформаційних компетенцій для різних верств населення України тощо.

Список використаних джерел

- Головченко, Г. (2020). Медіаосвітня діяльність в Україні: аналіз нормативно-правового забезпечення. *Освітологічний дискурс*. 2020, 3 (30). 19–36.
- Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 376.
- Джолос, О. (2021). Інформаційна та медійна грамотність – головна компетенція сучасної людини. <https://www.researchgate.net/publication/350102747>
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. (2010). *MediaSapiens*. <https://bit.ly/3ptLt2Z>
- Матвійчук, О. (2021). Ресурси освітянських бібліотек України з інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти: збірник статей*. Київ: Академія української преси, Центр Вільної преси. 241–248.
- Шапошнікова, М. (2024) Організація Об’єднаних Націй ухвалила новаторський Пакт майбутнього з метою трансформації глобального управління. <https://ukraine.un.org/uk/279430>

- Шейбе, С. & Порог, Ф. (2017). Медіаграмотність: підручник для вчителів. К.: ЦБП, АУП, 319.
- The Pact for the Future : (2024). UN. The General Assembly.42 p. <https://www.un.org/The-Pact-for-the-Future.pdf>
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- UNESCO. Media and information literacy. (2024). <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>

References (translated and transliterated)

- Dzholos, O. (2021). Informatsiina ta mediina hramotnist – holovna kompetentsiia suchasnoi liudyny [Information and media literacy is the main competence of a modern person]. <https://www.researchgate.net/publication/350102747> [in Ukrainian].
- Holovchenko, H. (2020). Mediaosvitnia diialnist v Ukraini: analiz normatyvno-pravovoho zabezpechennia [Media education activity in Ukraine: analysis of regulatory and legal support]. *Osvitolohichnyi dyskurs*. 2020, 3 (30). 19–36 [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. 376 [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini. (2010). [The concept of implementing media education in Ukraine]. *MediaSapiens*. <https://bit.ly/3ptLt2Z> [in Ukrainian].
- Matviichuk, O. (2021). Resursy osvitiianskykh bibliotek Ukrainy z infomediinoi hramotnosti. [Resources of educational libraries of Ukraine on infomedia literacy]. *Infomediina hramotnist – nevidiemna skladova navchalnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity: zbirnyk statei*. Kyiv: Akademiia ukrainskoï presy, Tsentr Vilnoi presy. 241–248 [in Ukrainian].
- Shaposhnikova, M. (2024). Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii ukhvalyla novatorskyi Pakt maibutnoho z metoiu transformatsii hlobalnoho upravlinnia [The United Nations adopted a groundbreaking Pact for the Future to transform global governance]. <https://ukraine.un.org/uk/279430> [in Ukrainian].
- Sheibe, S. & Rohou, F. (2017). Mediahramotnist: pidruchnyk dlia vchyteliv [Media literacy: a textbook for teachers]. K.: TsVP, AUP, 319 [in Ukrainian].
- The Pact for the Future: (2024). UN. The General Assembly.42 p. <https://www.un.org/The-Pact-for-the-Future.pdf> [in English].
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO. [in English].
- UNESCO Media information literacy. (2024). <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy> [in English].

УДК 378.6:355.233:[355.01(477):(470+571)]
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.56-71](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.56-71)

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВІЙНИ

**Вітченко
Олександрович** – доктор
педагогічних наук, професор,
професор кафедри суспільних
наук Національного
університету оборони України

Vitchenko Andrii – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of
Social Sciences of the National
Defense University of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1694-401X>
E-mail: vitan2017@ukr.net

Анотація. Пропоновану статтю присвячено розкриттю сутності, структури й основних проблем професіоналізації викладачів ВВНЗ в умовах сучасної російсько-української війни, визначенню перспективних підходів до їх розв'язання у системі неперервної професійної освіти. Проведений критичний аналіз наукових джерел виявив суттєві розходження в поглядах на структуру і цільову спрямованість професіоналізації викладачів, простежено негативні тенденції щодо її формалізації, звуження до окремих етапів (рівнів) професійної підготовки, що суперечить засадничому принципу неперервності. Для подолання наявних недоліків запропоновано розглядати професіоналізацію як цілеспрямований процес неперервного професійного зростання викладача, опанування нових професійно важливих якостей, досягнення більш високого рівня професійної підготовки. Розроблено модель професіоналізації викладача вищої військової школи, що узгоджує основні етапи (компетентнісно орієнтований, інноваційно-пошуковий, рефлексивно-творчий) з рівнями педагогічної кваліфікації (компетентність, професіоналізм, майстерність). Окрему увагу зосереджено на тому, що перехід від етапу до етапу та професійне зростання від рівня до рівня відбувається внаслідок цілеспрямованого та успішного розвитку викладача, який набуває при цьому якісно нових особистісно і професійно важливих якостей – самокерованість, досвідченість, інноваційність, ініціативність, рефлексивність, прогностичність, натхненність тощо. Проаналізовано результати емпіричного дослідження, проведеного з метою вивчення реального стану, наявних проблем і перспектив удосконалення системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ в умовах воєнного стану. Отримані результати засвідчили наявність цілої низки об'єктивних і суб'єктивних чинників, які негативно позначаються на персональному ставленні до професії і самооцінці, внутрішній мотивації, якості викладання. Звідси дійшли висновків щодо нагальності цілеспрямованого вдосконалення цього процесу з метою подолання надмірної

директивності в управлінні, посилення соціально-психологічного супроводу, підвищення суб'єктності офіцерів, які обіймають науково-педагогічні посади у військових вишах. Чинна система професійного розвитку викладачів ВВНЗ потребує належного структурування (етапи, рівні) і технологічного забезпечення для кожного структурного компонента (критерії оцінювання, діагностичний інструментарій). Для усунення виявлених проблем запропоновано урізноманітнити види і форми професійної підготовки, відійти від формально-процесного та впровадити рейтинговий підхід до оцінювання ефективності професіоналізації, синхронізувати її із кар'єрним зростанням, осучаснити традиційні прийоми зовнішньої мотивації і стимулювання професорсько-викладацького складу військових вишів, покращення професійного відбору офіцерів до підготовки в ад'юнктурі, впровадження дієвих механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх військових викладачів (селекція, змагальність, рейтингування, конкурсний підхід до призначення на викладацькі посади тощо).

Ключові слова: військовий викладач; вища військова школа; проблеми професіоналізації; російсько-українська війна; система неперервної професійної освіти.

Vitchenko Andrii

PROBLEMS OF PROFESSIONALIZATION OF LECTURERS OF HIGHER MILITARY SCHOOLS IN THE CONDITIONS OF MODERN WAR

Abstract. The proposed article is devoted to revealing the essence, structure and main problems of professionalization of lecturers of higher military educational institutions in the context of the current Russian-Ukrainian war, to identifying promising approaches to their solution in the system of continuing professional education. The critical analysis of scientific sources has revealed significant differences in views on the structure and purpose of lecturer professionalization, traced negative trends in its formalization, narrowing to individual stages (levels) of professional training, which contradicts the fundamental principle of continuity. In order to overcome the existing shortcomings, it has been proposed to consider professionalization as a purposeful process of continuing professional growth of a lecturer, mastering new professionally important qualities, achieving a higher level of professional training. The model of professionalization of a higher military school lecturer has been developed, coordinating the main stages (competence-oriented, innovation searching, reflexive-creative) with the levels of pedagogical qualification (competence, professionalism, mastery). Special attention has been focused on the fact that the transition from stage to stage and professional growth from level to level occurs as a result of purposeful and successful development of the lecturer, who acquires qualitatively new personally and professionally important qualities – self-management, experience, innovativeness, initiative, reflexivity, foresight, inspiration, etc. The results of the

empirical research conducted to study the real state, existing problems and prospects for improving the system of professional development of university lecturers under martial law have been analysed. The results have showed a number of both objective and subjective factors that negatively affect personal attitude to the profession and self-esteem, intrinsic motivation, and teaching quality. Hence, we have concluded regarding the urgency of purposeful improvement of this process in order to overcome excessive directive in management, to strengthen socio-psychological support, to increase the subjectivity of officers holding scientific and pedagogical positions in military universities. The current system of professional development of lecturers of higher educational institutions requires proper structuring (stages, levels) and technological support for each structural component (evaluation criteria, diagnostic tools). To eliminate the identified problems, it has been proposed to diversify the types and forms of professional training, move away from the formal-process approach and introduce a rating approach to assessing the professionalization effectiveness, synchronize it with career development, modernize the traditional methods of external motivation and stimulation of the teaching staff of higher military schools to select officers for adjunct training, introduce effective mechanisms to ensure the quality of professional training of future military lecturers (selection, competition, rating, competitive approach to appointment to teaching positions, etc.).

Key words: military lecturer; higher military school; problems of professionalization; Russian-Ukrainian war; system of continuing professional education.

Постановка проблеми, її актуальність. Якість підготовки офіцерських кадрів для Збройних Сил України залежить від багатьох чинників, серед яких важливу роль відіграє рівень кваліфікації викладачів, їх особисте налаштування на неперервну професіоналізацію, співпрацю, кооперацію у системі університетської освіти і науки. Звідси логічним видається спрямування вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) на створення такого освітнього середовища, що «сприяє можливостям для професійного розвитку викладачів», «заохочує наукову діяльність для зміцнення зв'язків між освітою та дослідженнями», «заохочує інновації у методах викладання та використання нових технологій» (Стандарти і рекомендації..., 2015, с. 14). В умовах воєнного стану, оголошеного внаслідок військової агресії РФ проти України, професійний розвиток викладачів ВВНЗ суттєво ускладнився, набув специфічних ознак під впливом різноманітних проблем. Нагальність постановки цих проблем і пошуку підходів до їх вирішення зумовлюють актуальність пропонованого дослідження для подальшого вдосконалення системи неперервної професійної освіти викладачів військових вишів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Професіоналізація викладачів належить до кола складних інтегральних проблем, що пояснює

її розроблення в різних сферах наукового знання – філософії, соціології, культурології, менеджменті, психології, педагогіці тощо. Фундаментальні основи порушеної проблеми закладено у працях Б. Гершунського, С. Гончаренка, Н. Гузій, І. Зязюна та ін. Окремі питання професійного становлення і розвитку викладачів висвітлюють у своїх розвідках О. Аніщенко, М. Заміщак, О. Семенова та ін. Критичного осмислення заслуговують публікації, присвячені проблемам професіоналізації науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану (О. Гузенко, І. Драч, В. Одарченко, Л. Петренко, Ю. Скиба, В. Харламенко та ін.).

Сучасний професіонал, як слушно наголошують соціологи, «повинен бачити свою професію в усій сукупності її широких соціальних зв'язків, знати пропоновані до неї і її представників вимоги, розуміти зміст і специфіку своєї професійної діяльності, орієнтуватися в колі професійних завдань і бути готовим вирішувати їх в мінливих соціальних умовах» (Лапшина, с. 54). Поділяємо ставлення до професіоналізації як цілеспрямованого багатетапного процесу, підпорядкованого неперервному професійному зростанню фахівця, опануванню ним нових професійно важливих якостей і досягнення більш високого рівня професійної підготовки (кваліфікації). Водночас вважаємо хибними намагання ототожнити професіоналізацію з професіоналізмом і в такий спосіб звести її до набуття певного рівня професійної підготовки. Зокрема, соціолог В. Лапшина стверджує, що «по суті професіоналізація – це процес становлення і розвитку професіоналізму» (Лапшина, 2005, с. 56). Звідси дослідниця запропонувала класифікувати професіоналізацію на первинну і вторинну: «Специфіка первинної професіоналізації (спеціалізації) полягає в тому, що в її процесі особистість стає справжнім суб'єктом професійної діяльності і професійних відносин, набуває професійного статусу і, таким чином, дістає можливість активної і функціональної участі в соціальних процесах. Вторинна професіоналізація має за мету перетворення фахівця в професіонала, тобто комплексний (психологічний, соціальний і світоглядний) розвиток особистості, формування особливої професійної майстерності, творчого підходу до професій» (Лапшина, 2005, с. 56–57). Наведена структура не відображає всіх етапів професіоналізації викладача, не дозволяє провести чітку грань між молодим викладачем, викладачем-професіоналом і викладачем-майстром, що суперечить методологічним підходам, закладеним у працях С. Гончаренка, Н. Гузій, І. Зязюна та інших авторитетних науковців.

Аспектність у розкритті порушеної проблеми простежується у розвідках багатьох сучасних дослідників. Важко погодитися не лише з намаганням окремих науковців ототожнити професіоналізацію з початковим її етапом – становленням викладача, але й із сумнівним ранжуванням професійної готовності (об'єктивної і суб'єктивної), оскільки і знання, і вміння, і навички, і якості мають суто суб'єкту природу.

Д. Тимишин і М. Заміщак нівелюють професіоналізацію у закладі вищої освіти до «процесу самоактуалізації педагога-словесника», де «ведучим способом стане психолого-педагогічний супровід усіх суб'єктів фахового освітнього процесу» (Тимишин, Заміщак, 2022, с. 318). Замість пошуку шляхів інтеграції різних форм професіоналізації автори статті «Професіоналізація у закладі вищої освіти як процес самоактуалізації педагога-словесника» вдаються до категоричного висновку про те, що «жодна професійна підготовка, якою б прекрасною вона не була, не може повністю забезпечити потрібний для нього рівень компетенцій. Без повсякденної праці, відчуття нового, самовдосконалення, самооцінки, глибокого аналізу проведеної роботи педагог-словесник не зможе виконати ту почесну і відповідальну місію, яка покладена на нього в нашому суспільстві» (Тимишин, Заміщак, 2022, с. 318). Професійна підготовка являє собою і процес, і результат професійного розвитку педагога, а тому некоректно, на нашу думку, протиставляти їй окремі професійні якості, які актуалізуються, набуваються та вдосконалюються у системі неперервної професійної освіти.

Критичних зауважень заслуговує теза В. Харламенко і О. Гузенко про те, що «формування сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає його становлення, як суб'єкта фахової діяльності, на всіх етапах професіоналізації» (Харламенко, Гузенко, 2021, с. 379). Провідною ознакою професіоналізації виступає її етапність, що передбачає перехід від початкового рівня кваліфікації до наступного, більш вищого і продуктивнішого. З професійного становлення фактично розпочинається професіоналізація, а тому вважаємо неприйнятними будь-які спроби її нівелювання до окремого етапу чи рівня.

Викликають занепокоєння результати вітчизняних моніторингових досліджень, згідно з якими «в університетах України найбільший вплив на кар'єрне зростання викладацького персоналу має захист дисертації, отримання свідоцтва про підвищення кваліфікації та участь у міжнародних проектах», тоді як «викладацька майстерність та методичний рівень не впливають на кар'єрне просування» (Драч, Скиба, 2023, с. 3–4).

Спостерігаємо непослідовність і суперечливість у розумінні основних результатів неперервного професійного зростання викладачів. У статті І. Драч і Ю. Скиби з позицій компетентнісної освітньої парадигми слушно наголошується, що науково-педагогічний потенціал університету становить собою «сукупність розвинутих науково-педагогічним працівником компетентностей» (Драч, Скиба, 2023, с. 4), тоді як автори аналітичних матеріалів Інституту вищої освіти НАПН України, на які посилаються І. Драч і Ю. Скиба, пропонують більш широке тлумачення: «розвиток потенціалу викладачів може здійснюватися як на особистісному, так і на інституційному рівні за компонентами: 1. Інтелектуальний: – професійні знання, уміння, навички; – інтелектуальні, пізнавальні і творчі здібності; –

мислення, сприйняття, увага, пам'ять, уява тощо. 2. Емоційний: – емоції; – почуття; – вольові якості; – поведінкові якості. 3. Духовний: – смисли; – цінності; – ідеали» (Теоретичні основи розвитку..., 2020, с. 10–11). Процитоване не корелює із розробленою структурою викладацької метакомпетентності, що складається з 14 компетентностей: «– прогностична; – проектувальна; – предметна; – інноваційна; – педагогічного партнерства; – організаційна; – інформаційно-цифрова; – рефлексивна; – мовно-комунікативна; – інклюзивна; – мотиваційна; – здоров'язбережувальна; – емоційно-етична; – оцінювально-аналітична» (Скиба (ред.), 2020, с. 15–16).

Вітчизняні дослідники вказують на «появу нових професійних ролей викладача університету» (тьютор, коуч, модератор, фасилітатор, новатор, координатор, мережевик тощо), що, на їхню думку, зумовлює необхідність постійного вдосконалення викладачем «свого професійного рівня відповідно до нових потреб» та опанування нових компетентностей (Скиба (ред.), с. 21). Утім автори процитованих аналітичних матеріалів не включають ці компетентності в перелік інтегральних результатів професійної підготовки викладача, не уточнюють, на якому етапі їх доречно формувати (розвивати, вдосконалювати), оскільки викладацьку метакомпетентність не можна розглядати як сталий показник професіоналізації впродовж усієї професійної кар'єри. Суттєвою перешкодою на шляху реалізації запропонованої науковцями Інституту вищої освіти НАПН України розробки є її невідповідність стандарту вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (Наказ МОН України, 2021), розробленого на основі методології проєкту Тьюнінг, що не передбачає ранжування компетентностей за рівнями вищої освіти, етапами професійного розвитку фахівця у системі неперервної освіти.

Порівняльний аналіз сучасних розвідок за порушеною проблемою дозволив встановити поширення формалізованих поглядів на її вирішення, прагнень до адміністрування процесу професійної підготовки викладачів. Наприклад, В. Одарченко пропонує зосереджувати увагу на проведенні «заходів, спрямованих на професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану: участь у науково-практичних конференціях, тренінгах, вебінарах, майстер-класах, присвячених темі вдосконалення інноваційної компетентності, навичок роботи з інноваційними технологіями, освітніми онлайн-платформами» (Одарченко, 2023, с. 720). Прикрим вважаємо той факт, що в оцінюванні стану професіоналізації викладачів переважають кількісні показники: «зростає обсяг учасників науково-методичних конференцій», «підвищується кількість освітніх, науково-освітніх та наукових програм і проєктів, публікацій у наукових виданнях» (Одарченко, 2023, с. 719). Останнє засвідчує збереження в сучасній практиці професіоналізації таких негативних явищ минулого, як процентоманія.

Сучасний стан порушеної проблеми свідчить про брак системного підходу до її вирішення. Поділяємо думку О. Аніщенко про вагомість діагностичних процедур для підвищення якості професійної підготовки викладачів, що забезпечуватимуть належну мотивацію до самоосвіти, сприятимуть цілеспрямованому пошуку відповідного змісту, видів і форм з урахуванням наявних здобутків і проблем. Має рацію автор статті «Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт», коли наголошує, 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 спроєкувати подальші дії щодо їх удосконалення» (Аніщенко, 2022, с. 27). У зв'язку з процитованим виникає ціла низка запитань, відкритої постановки яких, на жаль, сучасні дослідники уникають:

1. Який діагностичний інструментарій слід використовувати для вимірювання рівнів сформованості (розвиненості) компетентностей викладача, адже в чинній системі стандартів вищої освіти засоби діагностики відсутні?

2. Які професійні якості викладача і в якому обсязі мають підлягати діагностуванню?

3. Якими мають бути цільові пріоритети і діагностичні процедури для викладачів, які знаходяться на різних рівнях професійної підготовки?

Педагогічна професіографія визнає своїм пріоритетним завданням не лише ґрунтовне вивчення особливостей професійної діяльності викладачів вищої школи, але і з'ясування логіки та умов їх цілеспрямованої професіоналізації, розроблення професіограм з урахуванням «динаміки розвитку професії, перспектив професійного зростання працівника і кар'єри» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 741). Саме цим пояснюється прагнення дослідників конкретизувати етапи професіоналізації викладачів, визначити специфічні цілі, зміст, інструментарій на кожному з її основних етапів.

У розвідці О. Семенової слушно вказується на необхідність структурування професіоналізації викладача-андрагога, який, на думку дослідниці, «проходить спочатку етап унесення новизни в окремі складники його компетентності, потім – етап активного вдосконалення практичного досвіду й прагнення презентувати його колегам, на завершальному – етапі інноваційних змін – спостерігається не просто додавання новизни до вже відомих прийомів, методів, технологій, а створення принципово нових інтелектуальних і дидактико-методичних продуктів» (Семенова, 2020, с. 33).

Проведений аналіз порушеної проблеми дозволив виявити суттєві розходження в поглядах на структуру і цільову спрямованість

професіоналізації викладачів, простежити негативні тенденції щодо її формалізації, звуження до окремих етапів (рівнів) професійної підготовки, що суперечить засадничому принципу неперервності. Бракує наукових розвідок, присвячених нагальним проблемам, викликам і загрозам, які негативно позначаються на якості професійної підготовки сучасних військових викладачів.

Мета статті – розкрити сутність, структуру, основні проблеми професіоналізації викладачів ВВНЗ в умовах сучасної російсько-української війни, визначити перспективні підходи до їх розв'язання у системі неперервної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під професіоналізацією розуміємо цілеспрямований процес неперервного професійного зростання викладача військового вишу, опанування ним нових професійно важливих якостей, досягнення більш високого рівня професійної підготовки (кваліфікації). Послідовність і наступність професіоналізації забезпечуються відповідною структурою, що охоплює професійне становлення, професійний розвиток і професійне вдосконалення.

Професійна підготовка належить до основних напрямів діяльності викладача ВВНЗ, що передбачає виконання унормованих видів діяльності з метою підвищення рівня педагогічної кваліфікації. Протягом навчального року виконуються такі види професійної підготовки викладача:

- вивчення та узагальнення педагогічного досвіду;
- відвідування та проведення навчальних занять (показових, пробних тощо);
- проектування власного професійного Я-образу;
- звітування за результатами самопідготовки;
- участь у тренуваннях;
- складання професійного резюме (Curriculum vitae) тощо.

З метою конкретизації цілей, змісту й очікуваних результатів професійної підготовки у ВВНЗ проводиться ранжування викладачів на такі категорії: молодий викладач, викладач-професіонал, викладач-наставник.

Професіоналізація викладача військового вишу об'єктивно пов'язана з наявністю різноманітних проблем, які потребують кваліфікованої діагностики, ґрунтовного вивчення, пошуку шляхів і підходів до їхнього розв'язання.

Ще до початку повномасштабної російської агресії викладачі військових вишів стикалися з проблемами зовнішньої мотивації і стимулювання, планування, організації, методичного супроводу професіоналізації в умовах неперервної освіти, визнання результатів інформальної фахової підготовки тощо. У цьому переліку однією із найгостріших і найболючіших залишається проблема престижу професії,

статусу науково-педагогічного працівника, що безпосередньо впливає на ставлення до професіоналізації та її результативність.

Методологічно хибним з огляду на сучасну роль викладача в Україні як висококваліфікованого фахівця, патріота і просвітника, носія найвищих духовних ідеалів і цінностей, вважаємо вживання номінативу «персонал» (Харламенко, Гузенко, 2021, с. 381 та ін.), що спотворює саму сутність навчання як взаємодії рівноправних суб'єктів, нівелює процес здобуття вищої освіти до споживання (отримання освітніх послуг), а самого викладача перетворює на надавача освітніх послуг, обслуговуючий персонал. Такий підхід принижує статус викладачів вищої військової школи, негативно позначається на їхньому самовідчутті, ставленні до власної діяльності та професійного розвитку.

Планування кар'єри і професійного зростання викладача потребує належного уявлення про етапи і рівні його професіоналізації, критерії оцінювання професійної кваліфікації тощо. Досліджуючи порушене питання в аспекті педагогічної професіографії, розробили професіограму викладача для системи неперервної освіти (Вітченко, 2017, с. 177), що охопила три рівні педагогічної підготовки: 1) компетентність (компетентний викладач) → 2) професіоналізм (викладач-професіонал) → 3) майстерність (викладач-майстер). На основі розробленої професіограми пропонуємо модель професіоналізації викладача вищої військової школи, що складається з таких етапів і передбачає їх узгодження з рівнями педагогічної кваліфікації:

1. Початковий, компетентнісно орієнтований.
2. Інноваційно-пошуковий.
3. Рефлексивно-творчий.

На першому етапі відбувається становлення викладача, забезпечується формування і поглиблення його професійної компетентності. Умовні часові межі перебування на цьому рівні охоплюють період з моменту вступу до ВВНЗ і здобуття професійної кваліфікації «викладач ВВНЗ» до накопичення необхідного професійного досвіду (орієнтовно складає 3-5 років). Викладач-початківець, який розпочинає свій професійний шлях, виявляє готовність ефективно виконувати весь спектр освітньо-виховних, науково-дослідницьких, професійно-практичних завдань на первинній посаді, але при цьому позбавлений достатнього педагогічного досвіду, вагомих професійних здобутків, щоб діяти на інноваційній основі, застосовувати індивідуальний підхід до викладання. Цей етап забезпечує професіоналізацію викладача на рівні педагогічної компетентності.

На другому етапі, що триває впродовж 5-10 років, здійснюється розвиток молодого викладача, передбачається його залучення до активної професійної діяльності для досягнення професіоналізму як «готовності особистості до самостійного вирішення професійних завдань на високому рівні якості...» (Гузій, 2004, с. 81). Розвиток викладача-професіонала відбувається на основі критичного осмислення ним традиційної теорії і

практики, інноваційного пошуку, накопичення передового досвіду, відпрацювання індивідуального педагогічного стилю. Сутнісна відмінність викладача-професіонала полягає, на нашу думку, в тому, що він не задовольняється вже відомими в педагогічній науці і практиці підходами, формує свій професійний «Я-образ», забезпечує високу якість викладання завдяки інноваційній педагогічній діяльності. Метою професіоналізації викладача на цьому етапі є досягнення професіоналізму.

Третій етап професійного розвитку відзначається концептуалізацією професійних здобутків, продуктивною творчою самореалізацією в різних видах професійної діяльності (тренерської, наставницької тощо), набуттям педагогічної майстерності, яку витлумачують як «характеристику високого рівня педагогічної діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 251), що виявляється в здатності викладача до рефлексії і творчості (Гончаренко, 1997, с. 251; Зязюн (ред.), 1997, с. 30). Цей етап є заключним і передбачає досягнення найвищого рівня педагогічної кваліфікації – майстерності.

Зауважимо, що перехід від етапу до етапу та професійне зростання від рівня до рівня відбувається внаслідок цілеспрямованого та успішного професійного розвитку викладача, який набуває при цьому якісно нових особистісно й професійно важливих якостей – самокерованість, досвідченість, інноваційність, ініціативність, рефлексивність, прогностичність, натхненність тощо. За кількісними показниками спостерігається пропорційне скорочення від початкового етапу до вищого у такому співвідношенні: 50 % – компетентні викладачі, 30 % – викладачі-професіонали, 20 % – викладачі-майстри. Наведена прогресія не враховує негативних наслідків професійної діяльності викладачів, спричинених цілою низкою чинників. Зараз таким чинником є військова агресія РФ проти України.

Відповідно до мети нашого дослідження, провели анонімне опитування з використанням друкованих бланків та онлайн-ресурсів платформи Google Forms для вивчення реального стану, наявних проблем і перспектив удосконалення системи професійного розвитку викладачів ВВНЗ в умовах воєнного стану. Учасникам анонімного опитування запропонували відповісти на 11 запитань закритої структури з можливістю вибору лише одного варіанту відповіді (Опитувальник).

Завдяки отриманим на перше запитання відповідям з'ясували, що більшість опитаних офіцерів критично оцінюють рівень власного професійного розвитку, вказують на наявність об'єктивної перешкоди на цьому шляху – неготовність до самооцінювання внаслідок відсутності критеріїв визначення рівнів професійного розвитку науково-педагогічних працівників у вищій військовій школі (48 % респондентів).

Оцінюючи динаміку власного професійного розвитку за останні 2-3 роки, опитані у цілому продемонстрували стриманий оптимізм, відзначили

її позитивний характер, хоча і визнали наявність певних труднощів та проблем (45,8 %). Завдяки запропонованому запитанню виявили доволі загрозливу тенденцію: третина опитаних (33,3 %) дала негативну відповідь, визнавши, що «втрачають набуті професійні якості, відчувають професійне вигорання».

На запитання про те, яким чином військова агресія РФ проти України і початок активної фази російсько-української війни позначились на їхньому професійному розвитку, 72 % опитаних обрали песимістичний варіант – «справили негативний вплив, унеможливили його». Тільки 16 % респондентів оцінюють цей вплив позитивно, стверджуючи, що визначені події змусили їх активно підвищувати рівень власного професійного розвитку.

Отримані відповіді на четверте запитання «Як часто Вам вдається під час війни займатися самоосвітою, підвищувати рівень власного професійного розвитку?» корелюють із попередніми відповідями та дозволяють чітко окреслити ключові проблеми професіоналізації: брак сприятливих умов і несистематичність. Більше половини респондентів (56 %) заявили, що епізодично займаються самоосвітою, підвищують рівень власного професійного розвитку, тоді як 16 % визнали, що зовсім цим не займаються.

Доволі очікуваними виявилися відповіді на запитання про те, що мотивує військових викладачів до самоосвіти і професійного розвитку. 36 % респондентів вважають основним мотиватором для себе особистий приклад колег по службі, старших начальників, тоді як тільки 8 % обрали варіант відповіді «власні кар'єрні амбіції і прагнення до професійного зростання». 28 % опитаних відповідно вважають, що їх мотивує «почуття морального обов'язку» і «прагнення принести користь своїм учням, колегам, побратимам». Завдяки отриманим на п'яте запитання відповідям з'ясували специфічну ознаку професіоналізації викладачів військових вишів – зорієнтованість на військове братство, колективізм, підпорядкованість волі командирів (начальників).

Відповіді на шосте запитання у цілому корелюють з аналогічними відповідями на четверте запитання, в яких переважає думка про епізодичність професіоналізації в умовах воєнного стану. 52 % респондентів стверджують, що щотижнево вони займаються самоосвітою і професійним розвитком менше 3 годин. П'ята частина опитаних (20 %) визнає, що брак часу позбавляє їх такої можливості. 12 % стверджують, що щотижня від 3 до 6 годин мають змогу самовдосконалюватися, у 8 % цей показник становить від 6 до 8 годин і у 8 % він перевищує 8 годин на тиждень. Отримані відповіді, з одного боку, засвідчують об'єктивну зайнятість військових викладачів, зосереджених на виконанні чисельних оперативних завдань в інтересах ЗСУ. З іншого боку, вони попереджають про потенційні проблеми, які негативно позначатимуться в майбутньому на

стані професійного розвитку викладачів і якості викладання у ВВНЗ.

Критичних зауважень заслуговують відповіді на сьоме запитання про те, якій формі професійного розвитку військові викладачі надають перевагу. 56 % опитаних вважають це питання неактуальним для себе, цілком покладаючись на рішення свого начальника. 12 % віддають перевагу зовнішньому керуванню («під керівництвом старшого начальника, командира»), 20 % – змішаній формі, що поєднує зовнішнє керування із самопідготовкою. Тільки 8 % виявляють схильність до автономії, вважаючи пріоритетною для себе самостійну форму професійного розвитку («за власними цілепокладанням, логікою і темпом»). Звідси дійшли висновку, що серйозним викликом на шляху зміцнення системи професіоналізації професорсько-викладацького складу ВВНЗ є брак належної особистої відповідальності та лідерства, конформізм викладачів, більшість з яких дотримується застарілого директивного стилю управління якістю освіти.

До найсуттєвіших проблем в організації самоосвіти і професійного розвитку опитувані віднесли брак мотивації (56 %), дефіцит часу (28 %), відсутність перспектив по службі та у професійній діяльності (16 %). Отримані відповіді на восьме запитання надають підстави для подальшого вивчення шляхів і способів належного мотивування викладачів, синхронізації їх професійного зростання і кар'єрного розвитку, що здійснюватиметься на науково обґрунтованих засадах заохочення успішних офіцерів з високим науково-педагогічним і лідерським потенціалом.

Доволі показовими виявилися відповіді на дев'яте запитання опитувальника, що передбачало з'ясування поглядів викладачів ВВНЗ на те, хто має відповідати за результати їхньої самоосвіти і професійного розвитку. 64 % перекладають цю відповідальність на своїх начальників (командирів), 20 % залишають за собою вищезгадану відповідальність, а 16 % є прихильниками корпоративної відповідальності. Якщо взяти до уваги той факт, що відповідальність є провідною ознакою дорослості, то потребують подальшого вивчення ті чинники, які негативно позначаються на її розвитку у викладачів, заважають реалізації таких новоутворень дорослого віку, як досвідченість, рефлексивність, самодостатність, прагнення до лідерства (Вітченко, Осьодло, Поздишев, 2019, с. 109).

На нашу думку, особливої уваги заслуговують відповіді на десяте запитання, що розкриває стимулювальну основу професіоналізації викладачів вищої військової школи, дозволяє визначити дієві чинники підвищення її ефективності. Більшість опитаних віддають перевагу зовнішнім чинникам: похвала, відзнаки старших начальників (40 %), матеріальна винагорода (20 %), високі освітні показники вихованців (4 %). 20 % респондентів виявилися інтровертами, а тому обрали визначальним стимулом для своєї професіоналізації самоусвідомлення власних професійних досягнень.

Аналіз відповідей на заключне запитання засвідчив прихильність військових викладачів до зовнішнього керування їхньою самоосвітою і професійним розвитком. Для підвищення якості власної професійної підготовки респонденти виявили готовність поради́ти керівникам ВВНЗ впровадити систему тренінгового навчання за досвідом провідних військових вишів країн НАТО (52 %) або забезпечити періодичне оновлення змісту, видів і форм післядипломної професійної підготовки (16 %). Майже чверть опитаних (24 %) дотримуються консервативних поглядів щодо вдосконалення чинної системи професіоналізації викладачів ВВНЗ, а тому висловилися за необхідність збереження сталості в підходах до її організації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На підставі вищевикладеного дійшли висновків про те, що професійний розвиток викладачів ВВНЗ в умовах воєнного стану супроводжується цілою низкою об'єктивних й суб'єктивних чинників, які негативно позначаються на персональному ставленні до професії і самооцінці, внутрішній мотивації, якості викладання. Цим пояснюється необхідність цілеспрямованого вдосконалення означеного процесу з метою подолання надмірної директивності в управлінні, посилення соціально-психологічного супроводу, підвищення суб'єктності офіцерів, які обіймають науково-педагогічні посади у військових вишах. Чинна система професійного розвитку викладачів ВВНЗ потребує належного структурування (етапи, рівні) й технологічного забезпечення для кожного структурного компонента (критерії оцінювання, діагностичний інструментарій). Для усунення виявлених проблем необхідно урізноманітнити види і форми професійної підготовки, відійти від формально-процесного та впровадити рейтинговий підхід до оцінювання ефективності професійного розвитку, синхронізувати професіоналізацію з кар'єрним зростанням, осучаснити традиційні прийоми зовнішньої мотивації і стимулювання професорсько-викладацького складу військових вишів. Особливої уваги заслуговують питання, пов'язані із професійним відбором офіцерів до підготовки в ад'юнктурі, відсутністю дієвих механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх військових викладачів (селекція, змагальність, рейтингування, конкурсний підхід до призначення на викладацькі посади тощо).

Серед *перспективних напрямів досліджень* порушеної проблеми визначаємо діагностичний (розроблення діагностичного інструментарію для визначення рівнів професійної кваліфікації викладачів) і компаративний (порівняльне вивчення якості професійної підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ на компетентнісній основі за рівнями вищої освіти і профілями освітніх програм).

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2 (22). 24–37. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37)
- Вітченко, А. А., & Вітченко, А. Ю. (2017). Проектування професіограми викладача вищої школи для системи неперервної педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 55. 174–180.
- Вітченко, А.О., Осьодло, В.І., & Поздишев, С.О. (2019). Військова андрагогіка: навч. посіб. Київ: НУОУ. 280 с.
- Гончаренко, С. У. (1997). Український пед. словник. Київ: Либідь. 375. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106820/>
- Гузій, Н. В. (2004). Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 243.
- Драч, І.І., & Скиба, Ю.А. (2023). Теоретичні основи і механізми розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії та в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 5 (1). 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5142>
- Енциклопедія освіти. (2008). Київ: Юрінком Інтер. 1040.
- Зязюн, І.А. (ред.). (1997). Педагогічна майстерність: [підруч.]. Київ: Вища шк. 349.
- Клімова, Г. П. (2020). Професійне становлення викладача вищої школи як інноваційної особистості. *Стратегія розвитку Харківської області на період 2021–2027 років: зб. матеріалів круглого столу* (м. Харків, 23 січня 2020 р.). Харків: НДІ ПЗІР НАПрН України. 47–52.
- Лапшина, В. Л. (2005). Професіоналізація: сутність та структура поняття. *Український соціум*. 2-3. 54–58.
- Наказ МОН України. (2021, 11 травня, № 520). Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>
- Одарченко, В. І. (2023). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 8 (14). 714–723. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-714-723](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-714-723)

- Опитувальник на тему «Проблеми професійного розвитку викладача ВВНЗ в умовах воєнного стану».
https://docs.google.com/forms/d/1ZZXLQkn5qs8J15IXrnTYzRY_JOqPdRWD6wR6uUb2e2Y/edit?pli=1
- Петренко, Л.М. (2022). Професійний розвиток викладачів закладів професійної освіти в умовах воєнного стану: методичний аспект. *Методичний вісник професійно-технічної освіти Чернівецьчини*. 2. 18–22.
- Семенова, О.Ю. (2020). Професіоналізація особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. *Вісник Запорізького національного університету*. Серія: Педагогічні науки. 1 (34). 29–34.
<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-04>
- Скиба, Ю. (ред.). (2020). Теоретичні основи розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії: препринт (аналітичні матеріали) (І частина); авт. кол.: О. Жабенко, В. Муромець, І. Регейло, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко. Київ: ІВО НАПН України. 113.
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015). Київ : ТОВ «ЦС». 32.
- Тимишин, Д.О., & Заміщак, М.І. (2022). Професіоналізація у закладі вищої освіти як процес самоактуалізації педагога-словесника. *Перспективи та інновації науки*. Серія: Педагогіка. 2022. 4 (9). 310–319. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-310-319](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-310-319)
- Харламенко, В., & Гузенко, О. (2021). Теоретико-методологічний аналіз сучасних тенденцій професіоналізації майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2 (106). 377–388. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/377-388>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2022). Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: metodychnyi kontsept. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2 (22). 24–37. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37) [in Ukrainian].
- Drach, I.I., & Skyba, Yu.A. (2023). Teoretychni osnovy i mekhanizmy rozvytku naukovopedahohichnoho potentsialu universytetiv Ukrainy u konteksti rozshyrennia instytutsiinoi avtonomii ta v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. 5 (1). 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5142> [in Ukrainian].
- Entsyklopediia osvity (2008). Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 [in Ukrainian].
- Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi ped. slovnyk*. Kyiv : Lybid. 375 [in Ukrainian].
- Huzii, N.V. (2004). Pedahohichniy profesionalizm : istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty : monohrafiia. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova. 243 [in Ukrainian].

- Kharlamenko, V., & Huzenko, O. (2021). Teoretyko-metodolohichniy analiz suchasnykh tendentsii profesionalizatsii maibutnykh pedahohiv. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2 (106). 377–388. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/377-388> [in Ukrainian].
- Klimova, H.P. (2020). Profesiine stanovlennia vykladacha vyshchoi shkoly yak innovatsiinoi osobystosti. *Stratehiia rozvytku Kharkivskoi oblasti na period 2021–2027 rokiv* : zb. materialiv kruhloho stolu (m. Kharkiv, 23 sichnia 2020 r.). Kharkiv : NDI PZIR NAPrN Ukrainy. 47–52 [in Ukrainian].
- Lapshyna, V.L. (2005). Profesionalizatsiia: sutnist ta struktura poniattia. *Ukrainskyi sotsium*. 2-3. 54–58 [in Ukrainian].
- Nakaz MON Ukrainy (11.05.2021 № 520). Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnist 011 Osvitni, pedahohichni nauky dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osvity-za-spezialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Odarchenko, V. I. (2023). Profesiyni rozvytok naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk nauky ta osvity*. 8 (14). 714–723. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-714-723](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-714-723) [in Ukrainian].
- Opytvalnyk na temu «Problemy profesiinoho rozvytku vykladacha VVNZ v umovakh voiennoho stanu». https://docs.google.com/forms/d/1ZZXLQkn5qs8J15IXrnTYzRY_JOqPdRWD6wR6uUb2e2Y/edit?pli=1 [in Ukrainian].
- Ziazun, I.A. (red.). (1997). Pedahohichna maisternist: [pidruch.]; Kyiv: Vyshcha shk. 349 [in Ukrainian].
- Petrenko, L.M. (2022). Profesiyni rozvytok vykladachiv zakladiv profesiinoi osvity v umovakh voiennoho stanu: metodychnyi aspekt. *Metodychni visnyk profesiino-tekhnichnoi osvity Chernivechchyny*. 2. 18–22 [in Ukrainian].
- Semenova, O.Yu. (2020). Profesionalizatsiia osobystosti y funksi naukovo-pedahohichnoi diialnosti suchasnogo vykladacha v konteksti andrahohichnoi paradyhmy. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seria : Pedahohichni nauky*. 1 (34). 29–34. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-04> [in Ukrainian].
- Skyba, Yu. (2020). Teoretychni osnovy rozvytku naukovo-pedahohichnoho potentsialu universytetiv Ukrainy u konteksti rozshyrennia instytutsiinoi avtonomii: prepyrnt (analytychni materialy) (I chastyna); avt. kol.: O. Zhabenko, V. Muromets, I. Reheilo, Yu. Skyba, H. Chornoivan, O. Yaroshenko. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy. 113 [in Ukrainian].
- Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (2015). Kyiv: TOV «TsS». 32 [in Ukrainian].
- Tymyshyn, D.O., & Zamishchak, M.I. (2022). Profesionalizatsiia u zakladi vyshchoi osvity yak protses samoaktualizatsii pedahoha-slovesnyka. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Seria: Pedahohika. 2022. 4 (9). 310–319. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-310-319](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-310-319) [in Ukrainian].
- Vitchenko, A.A., & Vitchenko, A.Yu. (2017). Proektuvannia profesiohramy vykladacha vyshchoi shkoly dlia systemy neperervnoi pedahohichnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 55. 174–180 [in Ukrainian].
- Vitchenko, A.O., Osodlo, V.I., & Pozdyshev, S.O. (2019). Viiskova andrahohika : navch. posib. Kyiv : NUOU. 280 [in Ukrainian].

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 374:37.013

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.72-80](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.72-80)

САМОРОЗВИТОК ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бондар Віталій Юрійович –
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти
Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих імені Івана
Зязюна НАПН України

Bondar Vitalii – PhD Student at
the Ivan Ziaziun Institute of
Pedagogical and Adult Education
of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0002-5913-9034>

E-mail: bondarvitalii0207@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано можливості неформальної освіти щодо надання освітніх послуг фахівцям з фізичної культури і спорту – вчителям фізичної культури, спортсменам, тренерам, які в умовах сучасної цивілізаційної трансформації, викликаних війною, шукають відповідні способи гармонізації духовних і фізичних сил, формування загальнолюдських цінностей, фізичного і психічного здоров'я, світосприйняття, нові ціннісно-сміслові орієнтири. Виявлено, що серед напрямів саморозвитку фахівців з фізичної культури і спорту є можливості залучення їх до фізичної і психологічної реабілітації в реабілітаційних центрах, спеціалізованих школах, громадських організаціях, на підприємствах. Така робота вимагатиме від фахівців фізичної культури створення спеціальних програм, у тому числі й для осіб із особливими потребами. Це актуалізує розроблення програм саморозвитку, оволодіння методами роботи й індивідуальними підходами до кожного з учасників інклюзивного освітнього процесу. Важливим і широко розповсюдженим видом професійного саморозвитку є професійне стажування, онлайн курси, розраховані на вчителів фізичної культури різних рівнів підготовки. Особлива увага приділяється ролі спортивного підприємництва і значенню цієї діяльності для фахівців, які завершують свою спортивну кар'єру. З'ясовано, що спортивне підприємництво – це не тільки стратегічна, але й творча діяльність. Діяльність суб'єкта спортивного підприємництва є засобом забезпечення соціального визнання й підвищення ділової репутації як підприємця та фокусується на забезпеченні успішної самореалізації. Доведено, що неформальна освіта є ключовим інструментом для перекваліфікації фахівців з фізичної

культури і спорту, що відкриває широкі можливості для розвитку підприємницьких навичок через: онлайн-курси; нетворкінги на конференціях, форумах, інших заходах; тематичні тренінги; менторство досвідчених підприємців тощо. Таке навчання в умовах неформальної освіти сприяє розвитку стратегічного мислення, удосконаленню комунікативних, лідерських та інших якостей фахівців для започаткування власних бізнес-проектів тощо.

Ключові слова: неформальна освіта; саморозвиток; фахівці з фізичної культури і спорту; підприємництво; онлайн курси.

Bondar Vitalii

SELF-DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS UNDER CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION

Abstract. The author analyzes the possibilities of non-formal education in providing educational services to specialists in physical culture and sports - physical culture teachers, athletes, coaches, who, under the conditions of modern civilizational transformation caused by war, are looking for appropriate ways to harmonize spiritual and physical forces, to form universal human values, physical and mental health, worldview, new value and meaning orientations. It was revealed that among the areas of self-development of physical culture and sports specialists there are opportunities to involve them in physical and psychological rehabilitation in rehabilitation centers, specialized schools, public organizations, and enterprises. Such work will require physical education teachers to create special programs not only for working with students and people with special needs. This requires the creation of self-development programs, mastering work methods and individual approaches to each of the participants in such an educational process. An important and widespread type of professional self-development is professional training, online courses designed for physical education teachers of various levels of training. Special attention is paid to the role of sports entrepreneurship and the importance of this activity for the professionals who are finishing their sports career. It was found that sports entrepreneurship is not only a strategic, but also a creative activity. The subject of sports entrepreneurship is excited by the process of gaining independence and self-realization. This activity is also a means of ensuring social recognition of the individual and increasing his business reputation as an entrepreneur. It has been proven that non-formal education is a key tool for retraining physical education and sports professionals, which opens up wide opportunities for the development of entrepreneurial skills through: online courses; networking at conferences, forums, and other events; thematic trainings; mentoring by experienced entrepreneurs, etc. Such training in non-formal education contributes to the development of strategic thinking, improvement of communication, leadership and other qualities of physical education and sports professionals to start their own business projects, etc.

Key words: *non-formal education; self-development; specialists in physical culture and sports; entrepreneurship; online courses.*

Постановка проблеми, її актуальність. Зміцнення здоров'я, підтримка здорового способу життя є актуалітетом розвитку суспільства. Сучасні трансформації, викликані умовами воєнного стану, супроводжуються змінами у способі життя людини, її світосприйнятті та ціннісно-смислових орієнтирах, потребах і вподобаннях. Нині спостерігаються тенденції, пов'язані зі зниженням рівня фізичної культури, погіршенням здоров'я населення, що має негативний вплив на показники людського капіталу, економіки, обороноздатності держави тощо. Водночас зростає потреба у вихованні фізично розвинених громадян України, розвитку їх фізичної культури – складової загальної культури особистості. Фізична культура і спорт є невід'ємними складниками освіти для всіх поколінь. Їхня важливість полягає у сприянні гармонізації духовних і фізичних сил, зміцненню фізичного й психічного здоров'я, формуванню загальнолюдських цінностей тощо.

Викладене вище актуалізує посилення вимог до фахівців фізичної культури і спорту, які відіграють ключову роль у розвитку фізичних можливостей людини, сприяють популяризації здорового способу життя тощо. В умовах повномасштабної війни росії проти України на цих фахівців покладається й особлива відповідальність щодо створення нового формату підготовки та проведення занять з навчальних дисциплін «Фізична культура», «Захист України» у закладах загальної середньої освіти.

Наголосимо, що актуальність професійного розвитку й саморозвитку цільової групи зумовлено запитом щодо підвищення якості освіти, необхідності адаптації до змін, удосконалення професійних компетенцій, збереження здоров'я та посилення мотивації щодо розвитку культури активного довголіття, формування здорового способу життя населення, особливо молоді тощо. Цілком логічним є те, що зростання затребуваності послуг у сфері фізичної культури і спорту активізує запити громадян щодо їх якості, що увиразнює потребу у професійному вдосконаленні фахівців фізичної культури і спорту в умовах як формальної, так і неформальної освіти. Водночас саме неформальна освіта характеризується гнучкістю, що сприяє забезпеченню оптимальних умов для особистісно-професійного зростання й саморозвитку фахівців, розвитку довготривалої кар'єрної стійкості, формуванню адаптивності як у сталих умовах, так і в умовах нестабільностей й невизначеності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вагомими є здобутки українських вчених у сфері професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту, а саме: концептуалізації відповідних підходів (Е. Вільчковський, М. Носко, Л. Рибалко, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін.), обґрунтуванні дидактичних, організаційно-педагогічних основ освітнього процесу (Л. Азаренкова, Н. Борейко, М. Василенко, Ю. Долинний,

А. Домашенко, А. Жиденко, Г. Іваннікова, В. Паперник, О. Тимошенко, О. Юшко та ін.). набули поширення й дослідження у сфері професіоналізації фахівців з фізичної культури і спорту, удосконалення їх професійних компетентностей (В. Артеменко, Н. Башавець, Б. Кіндзер, А. Молдаван, Ю. Таймасов та ін.). Здійснений аналіз джерел з досліджуваної проблеми показав недостатність уваги до висвітлення питань, пов'язаних із впливом неформальної освіти на формування й подальше вдосконалення професійної компетентності цільової групи фахівців, що зумовило вибір теми публікації.

Мета статті полягає у висвітленні можливостей неформальної освіти для саморозвитку фахівців з фізичного виховання і спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний розвиток і саморозвиток фахівців з фізичного виховання та спорту є ключовими факторами підтримки високого рівня їх професіоналізму, розвитку професійної мотивації, забезпечення успішності діяльності тощо. Неформальна освіта є важливим ресурсом для професійного зростання фахівців означеної цільової групи. Використання ресурсів неформальної освіти, а також самоосвіта допомагають бути конкурентоспроможними, адаптуватися до змін у сфері спорту й освіти, впроваджувати інновації тощо.

Як відомо, неформальна освіта дорослих є «... додатковою та/або альтернативною формою навчання щодо формальної освіти у системі освіти впродовж усього життя» (Аніщенко, 2019), що уможливорює забезпечення оптимальних умов для творчого особистісного розвитку (Лук'янова, 2011, с. 328), створення більш доступних умов для ціложиттєвого навчання для всіх категорій зацікавлених осіб (Blid, 2000). В. Андрущенко наголошує на тому, що поширення неформальної освіти як складника освіти дорослих, освіти впродовж життя є цілком закономірним явищем. При цьому важливого значення набуває відповідальність за власну освіту та культурний розвиток, які особистість цілком і повністю «бере на себе» (Андрущенко, 2013, с. 5).

В Україні неформальну освіту здобувають у навчальних і просвітницьких центрах, громадських об'єднаннях і спілках, народних університетах, студіях, гуртках, інших закладах (Аніщенко, Лук'янова, Прийма, 2017, с. 4). Як свідчить аналіз джерельної бази дослідження, «неформальна освіта реалізується через заплановані з точки зору цілей і часу навчання заходи та програми, спрямовані на професійну підготовку, підвищення рівня грамотності, розвиток різного виду компетентностей, професійної майстерності, м'яких навичок, створення демократичного суспільства, виховання громадянина» (Баніт, 2020, с. 2). У сфері неформальної освіти значного поширення набули «курси, тренінгові заняття, індивідуальні заняття з репетиторами, майстер-класи з особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих» (Аніщенко, Лук'янова, Прийма, 2017, с. 4) тощо.

Вважаємо за доцільне зазначити, що професійні курси, тренінги, семінари в умовах неформальної освіти проводяться зазвичай у стислі

терміни. Важливим і широко розповсюдженим видом професійного саморозвитку є професійне стажування, завданням якого є підвищення якості професійної діяльності, обмін досвідом фахівців з фізичної культури і спорту тощо. Під час стажування, зокрема, вчителі фізичної культури отримують можливість вивчати нові методи роботи, досліджувати сучасні технології в освіті, аналізувати успішні освітні практики. Стажування сприяють обміну ідеями та знаннями між вчителями, підвищенню вмотивованості навчання, удосконаленню професійної компетентності (Баженів, 2023), розширенню партнерства тощо.

Значним розвивальним потенціалом вирізняються інтерактивні освітні ініціативи з відкритим інтернет-доступом. Такі онлайн курси розраховані, зокрема, на вчителів фізичної культури різних рівнів підготовки – як новачків, так і досвідчених фахівців. Онлайн курси надають можливість використання інтерактивного форуму користувачів – сучасного формату взаємодії в умовах дистанційного навчання (Онлайн-курси, 2024).

Не виникає сумнівів у тому, що війна, її наслідки змусять багатьох людей змінити професію, або переглянути свої підходи до минулої роботи з інших позицій з урахуванням поточних життєвих обставин. Це стосується й вчителів фізичної культури. Очевидним є той факт, що збільшиться попит на педагогів, які працюють з людьми з особливими потребами. Йдеться про здійснення фізичної і психологічної реабілітації в реабілітаційних центрах, спеціалізованих школах, громадських організаціях, на підприємствах різних видів і типів тощо. Така діяльність вимагатиме від фахівців створення спеціальних програм як для роботи з особами з особливими потребами, так і для розроблення програм саморозвитку, оволодіння методами і технологіями для персоніфікованої взаємодії з кожним учасником освітнього процесу.

Привернемо увагу до проблеми спортивного підприємництва. Досліджуючи сучасний стан сфери фізичної культури і спорту переконаємося, що у фізкультурно-спортивних організаціях спорадично приділяють увагу розвитку масових форм фізичної культури, зазвичай, у рамках проведення планових заходів (Кисельов, Балашов, 2020). Недостатність цілеспрямованої системної роботи щодо масової фізичної культури, на нашу думку, спричинена передусім дефіцитом кваліфікованих кадрів з управління соціальними програмами компаній у сфері спорту тощо.

Спортивне підприємництво поступово набуває статусу особливого виду бізнесу (Молдован, 2020), що зумовлює необхідність залучення до нього висококваліфікованих фахівців. Вони повинні мати глибокі знання з анатомії, біохімії, фізіології, охорони здоров'я, раціонального харчування, спортивної медицини, психології та педагогіки спорту, андрагогіки, спортивного менеджменту й маркетингу, ергономіки тощо. Окрім цього, такі професіонали мають володіти розвиненими організаційними здібностями, навичками комерціалізації спорту тощо. Паралельно з індивідуальним підприємництвом зростає попит на послуги спортивних агентів, які взаємодіють із роботодавцями і спортсменами, та отримують комісійні як

прибуток від загальних сум укладених контрактів (Лукашук, 2012, с. 46).

Як показує досвід, підприємницьку діяльність у сфері фізичної культури і спорту здійснюють професійні спортсмени, тренери, які, виконуючи соціальну роль підприємців, створюють спортивні клуби, ліги, федерації та інші спортивні організації та підприємства, що спеціалізуються на виробництві, зокрема, послуг та інформації у сфері фізкультури і спорту. З огляду на це зазначимо, що спортивне підприємництво можна розглядати як складову професійної самореалізації фахівців з фізкультури і спорту. Йдеться про особливий різновид бізнесу, здійснення якого обумовлюється наявністю знань і вмінь щодо комерціалізації спорту (Лукашук, 2012), різноаспектну інноваційно-творчу діяльність, дохід від якої слугує засобом забезпечення соціального визнання й підвищення ділової репутації, своєрідним критерієм успіху, що свідчить про ефективність реалізації ініційованого підприємницького проекту (Молдаван, 2020),

Розвиток приватного підприємництва, і, зокрема комерціалізація сфери фізичної культури і спорту, є одним із ключових факторів економічного зростання країни. Йдеться про сприяння здоровій конкуренції, створенню нових робочих місць, розширенню ринку наявних послуг, появі нових оздоровчих послуг тощо. Успіх підприємця безпосередньо залежить від рівня його професійної підготовки. Саме високий рівень компетентності фахівців у сфері фізичної культури і спорту – вчителів, спортсменів, тренерів, які вирішили спрямувати свою кар'єру у бізнес-сферу, може стати потужним рушієм соціально-економічного розвитку країни та окремих галузей спорту.

Зазначимо, що в Україні поступово увиразнюються тенденції щодо переформатування педагогічної діяльності вчителів фізкультури, спортсменів, тренерів на підприємництво, що вимагає спеціальних знань і навичок у сфері спорту та комерції. Якісний рівень сервісу зі спортивного підприємництва обумовлюється відповідним кадровим забезпеченням, належним рівнем сформованості компетентностей та обізнаності фахівців на специфіці розвитку фізичної культури, певних видів спорту, галузевого ринку. Зазначене вище актуалізує необхідність посилення уваги до змістових аспектів підготовки досліджуваних фахівців, їх професійного саморозвитку в умовах неформальної освіти.

Неформальна освіта є ключовим інструментом для перекваліфікації фахівців з фізичної культури і спорту, що відкриває широкі можливості для розвитку підприємницьких навичок через: онлайн-курси (бізнес, маркетинг тощо); нетворкінги на конференціях, форумах, інших заходах; тематичні тренінги (започаткування бізнесу, фінансове управління тощо); менторство досвідчених підприємців тощо. Таке навчання в умовах неформальної освіти сприяє удосконаленню комунікативних, організаторських та інших професійно важливих якостей, розвитку стратегічного мислення фахівців з фізичної культури і спорту для започаткування власних бізнес-проектів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що саморозвиток фахівців з

фізичної культури і спорту в умовах неформальної освіти є важливим складником їхньої професійної діяльності. Виявлено, що основними формами саморозвитку фахівців з фізичної культури і спорту в умовах неформальної освіти є тренінги, семінари, професійні курси, професійне стажування. Така діяльність дає можливість, зокрема, вчителям фізичної культури, вивчати нові методи роботи, досліджувати сучасні технології в освіті, обмінюватися ідеями та знаннями на основі аналізу успішних освітніх практик. Обґрунтовано, що переорієнтація спортсменів і тренерів, учителів фізичної культури на підприємницьку діяльність у сфері спорту (спортивне підприємництво) є важливим кроком, що актуалізує нагальність сформованості відповідних професійних компетенцій. У цьому процесі вирішального значення набуває неформальна освіта як дієвий інструмент для перекваліфікації таких фахівців, їх адаптації до нових професійних викликів. Неформальна освіта забезпечує зручний формат вдосконалення знань, умінь і навичок. Інтерактивні ініціативи, відкриті освітні платформи та спеціалізовані тренінги допомагають фахівцям адаптуватися до нових вимог, розвивати інноваційне мислення як підґрунтя конкурентоспроможності на ринку праці. Вони також стимулюють прагнення до професійного вдосконалення, сприяють особистісно-професійному зростанню, що позитивно впливає як на якість роботи окремих фахівців, так і на розвиток сфери фізичної культури і спорту в цілому.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні андрагогічних аспектів проектування та реалізації технологій професійного самовдосконалення фахівців з фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

- Андрущенко, В. (2013). Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*, 4, 5-9. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_4_3
- Аніщенко, О.В. (2019). Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 20-39. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.20-39](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.20-39)
- Аніщенко, О.В., Лук'янова Л.Б., & Прийма, С.М. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*, 11-12. 2-7. <https://lib.iitta.gov.ua/710422/>
- Баженов, Є. (2023). Можливість розвиватись. Які івенти проводять для вчителів фізичної культури та чому їх має бути більше. *Освіторія*. <https://osvitoria.media/experience/mozhlyvist-rozvyvatys-yaki-iventy-provodyat-dlya-vchyteliv-fizychnoyi-kultury-ta-chomu-yih-maye-buty-bilshe/>
- Баніт, О.В. (2020). Інтеграційні процеси формальної та неформальної освіти в Україні. 1st international scientific and practical conference «Integration of New Knowledge, Research and Innovation Across Europe» (Kyiv, April 23-25), 2-4. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720261/>

- Кисельов, В.О., & Балашов, Д.І. (2020). Можливості неформальної освіти у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масових заходів. *Фізико-математична освіта*, 3(25), 61-66. <https://10.31110/2413-1571-2020-025-3-027>
- Лук'янова, Л.Б. (2011). Неформальна освіта дорослих: проблеми і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник*, 13, 327-333.
- Лукашук, В.І. (2012). Особливості підприємницької діяльності у сфері спорту. *Український соціум*, 3(42), 43-52. https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2012/07/43-52__no-3__vol-42__2012__UKR.pdf
- Молдован, А.Д. (2020). *Підприємницька діяльність у галузі фізичної культури і спорту: навч. посібник*. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. 104 с.
- Онлайн-курси для вчителів фізичної культури. (2024). *На урок*. <https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-dlya-vchyteliv-fizychnoyi-kultury>
- Blid, H. (2000). *Learn and Act with Study Circles*. Stockholm: Nykopia Tryck AB, 193 p.

References (translated and transliterated)

- Andrushchenko, V. (2013). Filosofiia neformalnoi osvity: problemy ta perspektyvy rozvytku [Philosophy of non-formal education: problems and prospects of development]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 5-9. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_4_3 [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V., Lukianova L.B., & Pryima, S.M. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend XXI stolittia [Non-formal adult education is an educational trend of the 21st century]. *Ridna shkola*, 11-12. 2-7 [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V. (2019). Kontseptsiiia rozvytku neformalnoi osvity doroslykh v Ukraini [The concept of development of non-formal education of adults in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(15), 20-39. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.20-39](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.20-39) [in Ukrainian].
- Banit, O.V. (2020). Intehratsiini protsesy formalnoi ta neformalnoi osvity v Ukraini [Integration processes of formal and informal education in Ukraine]. 1st international scientific and practical conference «Integration of New Knowledge, Research and Innovation Across Europe» (Kyiv, April 23-25), 2-4. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720261/> [in Ukrainian].
- Bazhenov, Ye. (2023). Mozhlyvist rozvyvatys. Yaki iventy provodiati dlia vchyteliv fizychnoi kultury ta chomu yikh maie buty bilshe [Opportunity to develop. What events are held for physical education teachers and why there should be more of them]. *Osvitoriia*. <https://osvitoria.media/experience/mozhlyvist-rozvyvatys-yaki-iventy-provodyat-dlya-vchyteliv-fizychnoyi-kultury-ta-chomu-yih-maye-but-bilshe/> [in Ukrainian].
- Blid, H. (2000). *Learn and Act with Study Circles*. Stockholm: Nykopia Tryck AB, 193 [in English].
- Kyselov, V.O., & Balashov, D.I. (2020). Mozhlyvosti neformalnoi osvity u formuvanni gotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii sportyvnomasovykh zakhodiv [Possibilities of non-formal education in forming the readiness of future physical education teachers to organize sports and mass

- events]. *Fizyko-matematyczna osvita*, 3(25), 61-66. <https://10.31110/2413-1571-2020-025-3-027> [in Ukrainian].
- Lukashchuk, V.I. (2012). Osoblyvosti pidpriemnytskoi diialnosti u sferi sportu [Peculiarities of entrepreneurial activity in the field of sports]. *Ukrainskyi sotsium*, 3(42), 43-52. https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2012/07/43-52_no-3_vol-42_2012_UKR.pdf [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B. (2011). Neformalna osvita doroslykh: problemy i perspektyvy [Non-formal education of adults: problems and prospects]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: polsko-ukrainskyi, ukrainsko-polskyi shchorichnyk*, 13, 327-333 [in Ukrainian].
- Moldovan, A.D. (2020). *Pidpriemnytska diialnist u haluzi fizychnoi kultury i sportu* [Entrepreneurial activity in the field of physical education and sports]: navch. posibnyk. Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha. 104 [in Ukrainian].
- Onlain-kursy dlia vchyteliv fizychnoi kultury [Online courses for physical education teachers]. (2024). *Na urok*. <https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-dlya-vchyteliv-fizychnoyi-kultury> [in Ukrainian].

УДК 37.04. 027.7.378

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.80-90](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.80-90)

ТЕНДЕНЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Волярська Олена
Станіславівна** – доктор
педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу андрагогіки Інституту
педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Voliarska Olena – Doctor of
Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Senior Researcher of
the Andragogy Department of the
Ivan Ziazun Institute of
Pedagogical and Adult Education
of the National Academy of
Sciences of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6812-1154>

E-mail: esvdoc@ukr.net

Анотація. Стаття присвячена теоретичному узагальненню тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів закладів вищої освіти економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. Мета статі полягала у визначенні тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. З'ясовано, що поняття «самоосвіта» і «самоосвітня діяльність» у вищій освіті мають спільний момент у тому, що вони вказують на процес навчання та самопізнання викладачем без зовнішнього впливу керівництва закладу освіти. Самоосвіта

розглядається як важливий чинник професійного зростання викладача. Особлива увага наголошена на необхідності самоосвітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. Відмінність цих понять у тому, що самоосвіта означає процес самостійного навчання безпосередньо самим викладачем, тоді як самоосвітня діяльність може включати ширший спектр дій, що спрямовані на набуття знань та вмінь, такі як самодослідження, самонавчання, участь у вебінарах, курсах. Виокремлено такі основні тенденції самоосвітньої діяльності викладачів економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти як: неперервне розширення функцій професійної діяльності викладачів економічного профілю, що пов'язане із розвитком науки та виробництва, новими освітніми практиками у вищій освіті та соціально-економічними умовами ринку праці; введення інноваційних практик і технологій в професійну підготовку майбутніх фахівців економічної сфери, що потребує підвищення рівня компетентності викладачів; розширення можливостей, потреб і запитів особистісно-професійного розвитку викладача засобами неформальної й інформальної освіти.

Ключові слова: викладач; заклад вищої освіти; інформальна освіта; неформальна освіта; самоосвіта; самоосвітня діяльність; тенденції.

Volyarska Olena

TRENDS OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF ECONOMIC PROFILE TEACHERS UNDER CONDITIONS OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to theoretical generalisation of trends in self-educational activity of economic profile teachers in non-formal and informal education. The purpose of the article is to identify trends in the self-educational activity of economic profile teachers in the context of non-formal and informal education. It has been found that the concepts of 'self-education' and 'self-educational activity' in higher education have a common point in that they indicate the process of learning and self-knowledge by the teacher without external influence of the management of the educational institution. Self-education is seen as a significant factor in the professional growth of a teacher. Particular attention is paid to the need for self-education in the context of continuous professional education. The difference between these concepts is that self-education means the process of independent learning directly by the teacher, while self-educational activities may include a wider range of actions aimed at acquiring knowledge and skills, such as self-research, self-study, participation in webinars, courses. The following main trends in the self-educational activity of economic profile teachers in non-formal and informal education have been allocated: continuous widening of the functions of professional activity of economic profile teachers, which is associated with the development of science and production, and new educational practices in

higher education and socio-economic conditions of the labour market; introduction of innovative practices and technologies in the professional training of future economic specialists, which requires increasing the level of teachers' competences; widening the opportunities, needs and demands for personal and professional development of teachers through non-formal and informal education.

Key words: *higher education teachers; higher education institutions; informal education; non-formal education; self-education; self-education activities; trends.*

Постановка проблеми, її актуальність. Викладачі повинні мати сильну самоєфективність, впевненість і благополуччя, щоб їх викладацька діяльність була ефективною (за документами Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, 2019). Підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників є важливим актуалітетом професіоналізації вищої освіти, що сприяє забезпеченню підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Особливої актуальності набуває підвищення ефективності викладацької діяльності у вищій школі. У зв'язку з цим актуалізувалася нагальність дослідження тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів в умовах неформальної та інформальної освіти, які спрямовують їх подальше професійне зростання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В останні роки зарубіжні науковці (Bullock & Sator, 2017; Choi & Lee, 2018; Hordvik et al., 2021; Pithouse-Morgan, 2022) висвітлюють результати досліджень професійного вдосконалення педагогів і викладачів в умовах неформальної та інформальної освіти. Так Чой Е., Лі Дж. у статті «Самоефективність викладачів EFL та практика викладання» (2018) зазначили, що загальні переконання щодо самоефективності педагогів були суттєво пов'язані з використанням методів навчання, орієнтованих на студента та зосереджених на взаємодії з ними. Отримані у ході інтерв'ю дані показали, що соціокультурні чинники та переконання щодо «ідеальних» способів викладання впливають на зв'язок між переконаннями викладачів щодо прогнозованої ефективності та реальним станом викладання.

Цікавими для сучасної неперервної педагогічної освіти є ідеї, пов'язані з рухом мейкерства. Нині мейкерство розуміється як інноваційний підхід впровадження STEM-освіти. Так, науковці С. Булок та А. Сатор виокремили педагогічні принципи «зламауй, адаптуй, проєктуй та створи» як основні для вивчення того, як вони працюють з кандидатами на посаду педагога в лабораторії педагогіки мейкерства (Bullock & Sator, 2017). У їх дослідженні «Розвиток педагогіки «творення» через спільне самонавчання» було використано методологію самонавчання для

вивчення практик викладання, а також для створення діалогу про неявні та особисті знання, оскільки вони сприяють розумінню викладання через «Педагогіку вчинку». Зокрема, акцент робиться на критичному та спільному дослідженні за допомогою критично налаштованих студентів, а також на діалозі як важливому компоненті викладацької діяльності (Bullock & Sator, 2017).

К. Пітхаус-Морган (2022) зазначає, що самостійне вивчення професійних практик активізувалося як окремий науковий напрям на початку 90-х рр. минулого століття. Воно почалося з того, що педагоги вивчали себе в дії в освітніх контекстах, щоб покращити свою професійну практику, поглибити професійне розуміння та зробити свій внесок у публічні дебати щодо вдосконалення педагогічної освіти для загального блага. Дослідниця доводить, що новий напрямок досліджень професійного зростання був офіційно оформлений у 1993 р. зі створенням Групи спеціальних інтересів (GCI) «Самостійне вивчення практик підготовки вчителів» (S-STEP) Американської асоціації освітніх досліджень (AERA), відомої міжнародної професійної організації. S-STEP швидко перетворилася на активну глобальну спільноту, що складається з кількох сотень науковців, які прагнуть зробити свій внесок у теорію і практику педагогічної освіти та розробку дослідницьких проєктів самонавчання (Pithouse-Morgan, 2022, p. 2).

Колектив науковців з Норвегії і Канади під керівництвом М. Гордвіка встановив цінності S-STEP як методології для неперервного професійного навчання педагогів на різних рівнях досвіду, від докторантів до педагогів-майстрів (Hordvik et al., 2021). З точки зору дослідників Е. О Аду та С. Зондо самоосвіта в економічній галузі допомагає вміло та ефективно використовувати обмежені державні та приватні ресурси для задоволення освітніх потреб людей. Крім того, вона має навчити викладачів і студентів як управляти власними фінансовими ресурсами зокрема на особистому рівні (O Adu & Zondo, 2023). Автори вважають, що самоосвіту слід розглядати як інструмент для натхнення змін.

Глибокому осмисленню сучасних напрямів удосконалення професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти присвячені дослідження відомих філософів, педагогів (В. Кременя, Л. Лугового). Управління та зміст самоосвітньої діяльності викладачів розглянуто в наукових працях Ю. Бойчука, І. Жорової, А. Самко, М. Топузова та ін. Однак тенденції самоосвітньої діяльності викладачів економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти, що передбачають самовизначення особистості та формуванню активної життєвої позиції сучасного викладача, ґрунтовно досліджено не було.

Мета статі полягає у визначенні тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. Відповідно до поставленої

мети сформульовано завдання дослідження: схарактеризувати поняття «самоосвіта» і «самоосвітня діяльність» та означити їх як дієвий засіб підвищення професійної компетентності викладачів економічного профілю у процесі неперервної освіти; проаналізувати специфіку неформальної й інформальної освіти дорослих; виокремити тенденції самоосвітньої діяльності викладачів економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація вищої економічної освіти в Україні потребує врахування загальних тенденцій підвищення професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти у контексті світових інтеграційних та міграційних процесів. Сучасний викладач – це розвинена й освічена особистість, яка володіє широким спектром професійних і соціальних знань і здатна швидко адаптуватися до нових умов. Він ефективно взаємодіє з колегами, здатний розв'язувати теоретичні та практичні проблеми.

Структура процесу самовдосконалення викладача ЗВО економічного профілю містить чотири етапи: самоусвідомлення та вмотивованість прийняття рішення щодо здійснення самоосвітньої діяльності; планування та створення особистої програми самоосвіти; безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених самоосвітніх завдань; самоконтроль самоосвітньої діяльності.

На думку науковців (Аніщенко, & Прийма, 2020), самоосвіта є одним із основних способів реалізації інформальної освіти. Самоосвіта викладачів економічного профілю реалізується у системі формальної, неформальної та інформальної освіти, які визнані ЮНЕСКО провідними видами освіти дорослих (Луговий, 2008) і здійснюється через різнопланову самоосвіту, активну участь у науково-методичних і практичних заходах, що проводяться в системі вищої освіти чи в громадах зі сприяння благодійних організацій. Самоосвіта викладача економічного профілю як провідна форма вдосконалення його професійної компетентності спрямована на його саморозвиток та професійне самовдосконалення, задоволення власних пізнавальних інтересів та освітніх потреб, що сприяє оновленню та поглибленню знань, узагальненню досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності тощо (Самко, 2023). Така діяльність не повинна зводитися до відновлення знань, якими він оволодів у вузі, мова йде про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці та організації навчально-виховного процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних проблем, що викликають утруднення в практичній роботі.

У сучасних умовах самоосвітня діяльність викладачів закладів вищої освіти уособлює процес навчання та самопізнання без зовнішнього впливу керівництва освітньої установи. Відмінність цих понять полягає в тому, що самоосвіта зазвичай означає процес самостійного навчання

безпосередньо самим викладачем, тоді як самоосвітня діяльність може включати більш широкий спектр дій, що спрямовані на набуття знань і вмінь, такі як самодослідження, самонавчання, участь у вебінарах, курсах, які пропонують установи неформальної й інформальної освіти тощо.

Охарактеризуємо більш детально види самоосвітньої діяльності викладачів економічного профілю і визначимо їх зміст в умовах неформальної та інформальної освіти. Самоосвітня діяльність в умовах вищезазначених видів освіти дорослих передбачає, що кожен викладач економічного профілю: має можливість доступу до навчальної інформації у свій вільний час; розуміє різні формати організації навчання; знає наявні загальнодоступні електронні джерела інформації й цифрові інструменти та вміє ними користуватися; вміє аналізувати і обробляти пропоновану провайдером неформальної освіти інформацію; вміє використовувати існуючий перелік дистанційних навчальних курсів при вирішенні поточних завдань викладацької діяльності.

Зазначимо, що нині викладачам пропонується широкий спектр послуг з підвищення кваліфікації: у неформальній освіті – очне, дистанційне, «змішане» навчання на курсах підвищення кваліфікації, пропонованих, як приклад, на найбільшій українській платформі професійного розвитку «Prometheus», де викладач знайде онлайн-курси від роботодавців України та найкращих світових університетів. Також для викладачів запропоновано такі відкриті освітні ресурси як MIT OpenCourseWare, Coursera, EdX, EdEra, Udemu тощо. Як свідчить аналіз сучасних публікацій, інноваційні освітні ініціативи у сфері неформальної освіти «мають як прямий (безпосередній), так і непрямий (опосередкований) вплив на процес професіоналізації науково-педагогічних, педагогічних працівників, розвиток андрагогічно орієнтованої освітньої практики у закладах вищої освіти» (Аніщенко, 2023).

Інформальна освіта в структурі освіти дорослих є загальною характеристикою для отримання нової навчальної інформації за межами стандартного освітнього середовища. Вона визначає індивідуальну пізнавальну спрямованість викладача, що реалізується за рахунок його власної активності під впливом професійного або культурного середовища. У межах інформальної освіти відбувається навчання і соціалізація особистості викладача всіма засобами впливу (середовище соціальних мереж, використання Internet-ресурсів (де створено інформаційні системи, що поєднують відкриті освітні ресурси та пропонують користувачам широкий спектр Інтернет-сервісів), участь у заходах професійних асоціацій, професійні зустрічі, відвідування культурно-просвітницьких закладів тощо). Однією з особливостей інформальної освіти є те, що вона відбувається у вільний час. Йдеться переважно про такі відносно нові її види, як мас-медійна самоосвіта та Internet-самоосвіта.

Визначення тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів

закладів вищої освіти можна сформулювати через аналіз ключових аспектів, що характеризують цю діяльність, а також врахування сучасних викликів та вимог освітнього середовища. Узагальнюючи результати наукових розвідок зарубіжних і вітчизняних учених, констатуємо, що тенденції самоосвітньої діяльності викладачів економічного профілю слід розуміти як сукупність стійких напрямів розвитку, змін і вдосконалення їхньої самостійної освітньої активності, яка спрямована на підвищення професійної компетентності, інтеграцію новітніх знань й інноваційних технологій у викладацьку практику, а також на адаптацію до вимог підготовки конкурентоспроможних фахівців для сучасного ринку праці.

На наше переконання, для деталізації власне тенденцій слід виділити такі ключові аспекти: 1) цифровізація (використання цифрових інструментів та платформ для вдосконалення професійного розвитку); 2) інтернаціоналізація (орієнтація на глобальні стандарти освіти та взаємодія з міжнародною академічною спільнотою); 3) індивідуалізація самоосвіти (вибір дорослою людиною власних траєкторій професійного зростання); 4) компетентнісний підхід (вплив на розвиток як спеціалізованих, так і загальних (soft skills) компетенцій); 5) адаптивність (здатність швидко реагувати на зміни у сфері освіти, на впровадження інноваційних освітніх технологій або зміну освітніх та професійних стандартів).

Наведене вище тлумачення тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів дозволяє враховувати як внутрішні мотиви і потреби викладачів, так і зовнішні фактори, що впливають на їхню самоосвітню діяльність. Тому важливо наголосити на вмотивованості викладача до самоосвітньої діяльності, оскільки останнім часом у вищій освіті простежується така тенденція щодо підготовки майбутніх фахівців: з освіти, яка базується на викладанні, акценти переноситься на освіту, підґрунтям якої є практико-орієнтоване учіння.

Специфіка діяльності викладачів економічного профілю зумовлюється як особливостями розвитку економічної науки, так і вимогами до підготовки фахівців у сфері економіки. Зокрема, йдеться про:

- Міждисциплінарність знань. Економічна наука інтегрує знання з різних сфер, таких як математика, статистика, соціологія, фінанси, менеджмент і право. Викладачі економічного профілю повинні володіти ґрунтовними знаннями в цих дисциплінах і вміти їх синтезувати. Це вимагає від викладачів як теоретичної підготовки, так і практичного досвіду.

- Розвиток практичних навичок у здобувачів вищої освіти. Одна з головних задач викладачів економічного профілю – це навчити студентів застосовувати теоретичні знання в реальних умовах. Для цього важливо використовувати кейс-методи, симуляційні ігри, аналіз даних, моделювання бізнес-процесів і інші активні методи навчання.

- Високу динамічність, актуальність економічної наукової

інформації. Економічна наука швидко змінюється через глобалізацію, цифровізацію, появу нових фінансових інструментів і кризових соціально-економічних явищ у суспільстві. Викладачі повинні постійно оновлювати свої знання та адаптовувати навчальні матеріали відповідно до суспільних трендів.

- Формування критичного мислення. Економічна діяльність часто передбачає аналіз суперечливих даних і побудову прогнозів. Викладачі мають навчити студентів критично оцінювати інформацію, працювати з великими масивами даних та формулювати власну думку щодо складних економічних проблем.

- Педагогічна компетентність. Окрім спеціальних економічних знань, викладачі мають володіти педагогічними методиками, розвивати у студентів навички самостійної роботи, мотивацію до навчання, а також соціальну відповідальність.

- Етичний аспект. Важливим є виховання етичної складової у студентів, зокрема розуміння соціальної відповідальності бізнесу, етичної поведінки в управлінні фінансами та недопустимості корупційних схем.

- Цифрові технології у викладанні економічних дисциплін. Сучасний викладач економічного профілю повинен активно застосовувати цифрові інструменти: спеціалізоване програмне забезпечення для фінансового аналізу, статистичні платформи, онлайн-курси, інтерактивні панелі та інші засоби для підвищення ефективності навчання.

- Підготовку викладача до професійного спілкування в міжнародному академічному середовищі. Оскільки економічна діяльність має глобальний характер, викладачі мають забезпечувати студентів знаннями міжнародного економічного права, а також знайомити їх із глобальними бізнес-практиками в світовому контексті.

У контексті тенденції неперервності професійної освіти, масовості, орієнтації на задоволення потреб особистості, особистісно-розвивального характеру та посилення етичного компонента, виникає особистісно-орієнтований тип самоосвітньої діяльності. Він забезпечує напрями розвитку викладача економічного профілю, підтримує його професійну спрямованість, орієнтує на повноцінне задоволення освітніх, культурних, соціальних потреб, надає свободу вибору змісту самоосвіти та способів самовдосконалення як професіонала.

Таким чином, викладачам ЗВО економічного профілю необхідно поєднувати ґрунтовні знання в економічній сфері з педагогічною майстерністю, аналітичним і критичним мисленням та умотивованістю до самосвітньої діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Викладач ЗВО економічного профілю в процесі самоосвітньої діяльності не тільки розвиває свої здібності, але й формує свої переконання, удосконалює

власне світобачення. Самоосвітня діяльність заохочує викладачів експериментувати з новими методами викладання, організації науково-дослідної роботи та інноваційними технологіями викладання. Це означає, що вона як складова професійного розвитку сучасного викладача економічного профілю передбачає вмотивованість усвідомлювати нові тенденції підвищення кваліфікації в умовах неформальної та інформальної освіти та переосмислювати власну викладацьку практику.

До основних тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів ЗВО економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти віднесено тенденції неперервного розширення функцій професійної діяльності викладачів економічного профілю, що пов'язане із розвитком науки та виробництва, новими освітніми практиками у вищій освіті та соціально-економічними умовами ринку праці; тенденції введення інноваційних практик і технологій в професійну підготовку майбутніх фахівців економічної сфери, що потребує підвищення рівня компетентності викладачів; тенденції розширення можливостей, потреб і запитів особистісно-професійного розвитку викладачів засобами неформальної й інформальної освіти.

Сучасна підготовка фахівців у системі вищої освіти передбачає вдосконалення професійної компетентності викладачів відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку держави. У зв'язку з чим до першочергових *перспектив* вивчення відносимо аналіз результатів прикладних досліджень щодо трансформації університетської освіти в освіту впродовж життя.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2023). Професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: інноваційні практики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.], 35 (2–2023), 151–160. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160>
- Аніщенко, О.В., & Прийма, С.М. (2020). Інформальна освіта. *Велика українська енциклопедія*. https://vue.gov.ua/Інформальна_освіта
- Луговий, В.І. (2008). Становлення безперервної освіти в країнах організації економічного співробітництва і розвитку (досвід для України). *Вища освіта України: теоретичний та науково-методологічний часопис*, 4 (1), 7–9.
- Самко, А.М. (2023). Аналіз теоретичних засад самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5 (359). 7–14. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-5\(359\)-7-14](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-5(359)-7-14)

- Bullock, S.M., & Sator, A. (2017). Developing a Pedagogy of «Making» through Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 14(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1413342>
- Choi, E., & Lee J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and training practices. *ELT Journal*, 72(2), 175–186. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx046>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Møller, L., & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318>
- O Adu, E., & Zondo, S. (2023). Exploring Teacher's Perspectives on the Relevance of Teaching Economics Management Sciences in Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 11(3), 57–66. <https://doi.org/10.13189/ujer.2023.110303>
- OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 (2019). http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf.
- Pithouse-Morgan, K. (2022) Self-study in Teaching and Teacher Education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2023). Profesiyni rozvytok vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity: innovatsiini praktyky [Professional development of teachers of higher education institutions in the context of non-formal and informal education: innovative practices]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats*, 35 (2–2023), 151–160. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160> [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V., & Pryima, S.M. (2020). Informalna osvita [Informal education]. *Velyka ukrainska entsyklopediia*. https://vue.gov.ua/інформальна_освіта [in Ukrainian].
- Bullock, S.M., & Sator, A. (2017). Developing a Pedagogy of «Making» through Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 14(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1413342> [in English].
- Choi, E., & Lee, J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and training practices. *ELT Journal*, 72(2), 175–186. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx046> [in English].
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Møller, L., & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318> [in English].
- Luhovyi, V.I. (2008). Stanovlennia bezperervnoi osvity v krainakh orhanizatsii ekonomichnogo spivrobitnytstva i rozvytku (dosvid dlia Ukrainy) [Development of continuing education in the countries of the organisation for economic cooperation and development (experience for Ukraine)]. *Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyi ta naukovo-metodolohichniy chasopys*, 4 (1), 7–9 [in Ukrainian].
- O Adu, E., & Zondo, S. (2023). Exploring Teacher's Perspectives on the Relevance of Teaching Economics Management Sciences in Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 11(3), 57–66. <https://doi.org/10.13189/ujer.2023.110303>

- [in English].
- OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 (2019). http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf [in English].
- Pithouse-Morgan, K. (2022) Self-study in Teaching and Teacher Education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880> [in English].
- Samko, A.M. (2023). Analiz teoretychnykh zasad samoosvitni'oyi diyal'nosti naukovopedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoyi osvity [Analysis of the theoretical foundations of self-educational activities of scientific and pedagogical workers of higher education institutions]. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 5 (359). 7–14 [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-5\(359\)-7-14](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-5(359)-7-14) [in Ukrainian].

УДК 338.4

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.90-98](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.90-98)

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ВІД МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДО ЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Друганова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Druhanova Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5985-8293>
E-mail: druhanova_lena@ukr.net

Білик Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Bilyk Viktoriia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9823-6956>
E-mail: bilykvita@ukr.net

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано окремі питання організації освіти і навчання дорослих, пов'язані з майстерністю викладача-андрагога. Привернено увагу до проблеми здатності андрагога створювати умови, за яких кожен дорослий учень має можливості вибору альтернативних форм пізнавальної діяльності, в залежності від особистого досвіду; вміння застосовувати андрагогічні технології навчання, що сприятимуть усвідомленню ними необхідності

освіти впродовж усього життя. Наголошено, що на андрагога покладено завдання створення сприятливого освітнього середовища, в якому буде забезпечено активну навчальну діяльність дорослих здобувачів для здобуття необхідних компетенцій, врахування набутого ними досвіду тощо. Окрему увагу приділено особистісно-орієнтованим педагогічним технологіям, якими має володіти сучасний викладач. Підкреслено важливість упровадження інтерактивних технологій, які дозволяють створити атмосферу довіри, забезпечити зворотний зв'язок між усіма учасниками, діалогічність взаємодії тощо. Зазначено, що така організація освітнього процесу дозволяє постійно змінювати різні види навчальної діяльності: дорослі учні активно включаються в дискусії, ігри, працюють у малих групах тощо. Наголошено на тому, що активний спосіб навчання спонукає дорослих слухачів аналізувати та перевіряти гіпотези щодо різних кейсів; вчить виокремлювати важливі або другорядні аспекти проблеми; перевіряти ефективність знайдених варіантів рішень, застосовуючи свій досвід тощо. Обґрунтовано важливість використання в освіті дорослих інтелект-карт як інструмента розвитку креативного, творчого мислення, здатності до генерації нових ідей. Зазначено, що сучасний викладач-андрагог, який навчає дорослого учня, має весь час підвищувати професійну компетентність.

Ключові слова: освіта дорослих; викладач-андрагог; майстерність викладача; технології навчання дорослих.

**Druhanova Olena,
Bilyk Viktoriia**

ADULT EDUCATION: FROM TEACHER'S MASTERY TO EFFECTIVE TRAINING TECHNOLOGIES

Abstract. The review article examines the issues of the organization of adult education related to the problem of the mastery of a teacher working with adult students. The authors draw attention to the problem of the ability of an andragogue working with adult students to create conditions for them in which everyone has the opportunity to choose alternative forms of cognitive activity, depending on personal experience; the ability to apply andragogic training technologies, which will contribute to the awareness of the need for lifelong education. A modern teacher who teaches an adult student must constantly increase professional competence, be able to create a favorable educational environment for an adult, in which it will be possible to involve adult students in active participation in educational process, rely on their knowledge and skills, take into account the acquired life experience. In the article, special attention is paid to personally-oriented pedagogical technologies, which a modern teacher should possess. Among them there are interactive technologies that allow to create a favorable atmosphere of trust in the audience, to provide feedback between all participants, and involve them in an active dialogue, namely:

training technologies, dialogic and discussion technologies, storytelling technology, case technology. Such an organization of the educational process of adults allows to constantly change various types of educational activities: adult students are actively involved in discussions, games, work in small groups, etc. This active training method encourages adult education students to analyze and test hypotheses regarding different cases; it teaches to distinguish important or minor aspects of the problem, to check the effectiveness of the solutions found, to apply their experience, etc. The importance of tools for the organization of adult education is substantiated, among which the authors single out the intelligence map as a method that demonstrates the level of development of creative thinking, the ability to generate new ideas.

Key words: adult education; adult educator; professional skills; technologies of adult education.

Постановка проблеми, її актуальність. Об'єктивна необхідність сучасної людини в розвитку власної особистості, постійного оновлення й вдосконалення набутих як професійних, так і життєвих компетентностей, актуалізують проблему пошуків шляхів удосконалення освіти дорослих. Зазначимо, що обрана нами проблема суттєво загострилася в умовах військового стану, який було введено в Україні 24 лютого 2022 р. у зв'язку із повномасштабним вторгненням росії. Велика кількість дорослого населення була змушена покинути звичне місце проживання, стикнулася з необхідністю зміни фаху, пошуку нових видів діяльності тощо.

Реалізація поставлених завдань суттєвою мірою залежить від здатності викладача – андрагога створювати «реальні можливості вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації» у формі, яка б враховувала набутий досвід, рівень підготовки, відповідала б психофізіологічним, когнітивним особливостям дорослих учнів (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва, Зінченко, Баніт, & Дорошенко, 2013); обирати й упроваджувати андрагогічні технології навчання, що сприятимуть «творчому пошуку у межах професії, усвідомленню необхідності самоосвіти впродовж усього життя» (Годлевська, 2020).

Отже, питання майстерності викладача, що працює з дорослими учнями, вимоги до його професійної компетентності, є актуальним й таким, від розв'язання якого залежить результативність організації навчання дорослих у цілому.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У контексті окресленої проблематики заслуговують на увагу праці українських дослідників, увага яких сконцентрована на: особливостях, тенденціях розвитку неперервної освіти як в Україні, так і в провідних країнах світу (Н. Авшенюк, К. Годлевська, О. Огієнко та ін.); концептуальних засадах, на яких ґрунтується освіта дорослих (С. Архипова, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова); технологіях навчання, що широко впроваджуються в освіті дорослих (О. Баніт, М. Вовк, Ю. Грищенко, О. Пехота, С. Сисоева та ін.);

вимогах до андрагогів – викладачів, що працюють з дорослими учнями (О. Аніщенко, О. Василенко, Т. Сорочан, О. Коваленко, Л. Лук'янова, О. Семенова та ін.).

Мета статті – висвітлити актуальні питання організації освіти дорослих, що презентовані на сторінках наукових досліджень, й пов'язані з здатністю й готовністю викладача працювати з дорослими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема організації освіти дорослих, як відомо, не є новою для наукової, педагогічної громадськості як України, так і інших країн світу й має давнє коріння. Так, одним із перших вітчизняних учених, коло інтересів яких було сконцентровано на проблемі задоволення освітніх інтересів дорослих, є К. Ушинський. Цьому питанню вчений присвятив низку статей («Недільні школи» (Лист у провінцію)), «Необхідність ремісничих шкіл у столицях» та інші). У переліку проблем, що були порушені просвітником, актуальними для сьогодення залишаються питання, що пов'язані з професійної майстерністю вчителя, який викладає дорослим учням; з вибором змісту, засобів, методів навчання тощо. Так, К. Ушинський наголошував, що гарна організація недільної школи «базується на цілковито вільному бажанні, з одного боку, навчатися, з другого – навчати». «Усілякими надмірними утисками та регламентаціями ви можете підірвати й без того слабе в людині бажання зробити добро своєму ближньому», – підкреслював педагог (Друганова, 2008). Просвітник висунув також низку вимог до педагогічної майстерності викладача, що працює з дорослими учнями. К. Ушинський передусім наголошував, що «чим коротший час навчання та чим більше напружена увага учнів, тим більше повинен учитель дорожити цим часом і увагою, тим обережніше й розбірливіше повинен бути у виборі предметів для розумових вправ» (Друганова, 2008). У переліку порад ініціатору недільної школи, що були надані К. Ушинським, варто також назвати такі, як: «засудуйте обрати і визначити предмети для своїх бесід з учнями протягом усього року»; можливість новому вчителю запропонувати й спільно з іншими викладачами узгодити «нові предмети, що були, на його думку, випущені з уваги»; ретельно «готуватися до уроку й випробувати свої сили, перш ніж він почне навчати, що в недільних школах є ще більш необхідним, ніж у школах звичайних»; «можливість завжди оглянути пройдений ними шлях і бачити той, який ще залишається пройти» (Друганова, 2008).

У контексті аналізу досліджуваної проблеми привертає увагу й теорія Конрада ван Хойтена – автора Програми (*NALM*) *New Adult Learning Movement* (Рух за оновлення освіти дорослих), в основі якої було закладено вчення про духовну основу світу та людини Рудольфа Штайнера. Нідерландським соціологом і педагогом було виділено й схарактеризовано три основні бар'єри, що виявляються в будь-якому навчанні, як-от: бар'єри в людському мисленні, в почуттях і вольовій

діяльності. За К. ван Хойтеном, ці бар'єри людина може переживати як нездоланну перешкоду, як прірву, що викликає страх, як сильне відчуття антипатії або безсилля. За висновком вченого, необхідно працювати над усіма бар'єрами, оскільки робота лише з одним видом порушує рівновагу і є небезпека однобічності. Остання може проявлятися або «в інтелектуалізації без практичних дій і без зв'язку з якісним, особистісним елементом життя почуттів, або у підвищенні майстерності без реального розуміння цілей і змісту своєї діяльності тощо» (Іонова, & Партола, 2020).

Заслужовують на увагу й поради педагогам, що були надані вченим. Так, вчитель, що працює з дорослими, як зауважував педагог, весь час має супроводжувати учня на його шляху пізнання. Від нього вимагається стати порадником у «подоланні тих проблем, що виникають на порозі мислення» учня; помічником у виявленні блоків-бар'єрів, радником, що допомагає знайти способи як їх подолати» (Іонова, & Партола, 2020).

Важливу роль у подоланні особистісного бар'єру учня, сутність якого полягає у «розумінні людиною самої себе», відіграють, по-перше, уміння викладача вчасно помітити його, враховуючи, що бар'єр почуттів є істотною частиною навчального процесу. По-друге, «знайти творчий спосіб» його подолання. Процес навчання, як слушно підкреслював К. ван Хойтен, «з яким людина через особисті переживання внутрішньо не пов'язана, не може сприяти людському розвитку» (Іонова, & Партола, 2020). По-третє, уміння вчителя вести бесіди, що допомагають учневі в розв'язанні проблеми подолання бар'єру почуттів. Щодо вольового бар'єру, що виникає у відносинах між «Я» і світом, то, на переконання педагога, «найважливішою якістю вчителя дорослих є його здатність дійсно слухати співрозмовника» (Іонова, & Партола, 2020).

Отже, результативність освітніх послуг, споживачем яких є дорослі учні, суттєвою мірою залежить від здатності викладача створювати атмосферу партнерської взаємодії в учнівській аудиторії; рівня сформованих у нього вмінь задовольнити «потреби дорослих у професійному та неформальному спілкуванні» (Годлевська, 2020); змодельовати «реальність, в якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду» (Маслянікова, 2020); добирати матеріал, враховуючи при цьому запит студентів, їх досвід як джерело навчання.

У переліку професійних умінь і навичок особливої значущості набуває володіння викладачем, що працює з дорослою аудиторією, сучасними інноваційними технологіями. Передусім йдеться про інтерактивні технології, що дозволяють створити в аудиторії партнерські стосунки, зворотний зв'язок між усіма учасниками, залучити їх до активного розв'язання навчальної проблеми, обміну досвідом тощо. З-поміж цих технологій науковці, зокрема, виділяють: тренінгові технології, що «пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання» (Аніщенко,

2014); діалогічно-дискусійні технології, що сприяють «виникненню діалогу, що утворює ...атмосферу сприйнятливості та відкритості, ... сприяє зростанню активності здобувача, утворенню міжособистісного замість мікрольового контакту «викладач – здобувач»; веде до позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах ...» (Друганова, 2023). На наше переконання, впровадження в освітній процес технологій, що базуються на діалогічній основі, створює у здобувача «відчуття повної саморегуляції у навчанні, у самостійному проектуванні власного шляху розвитку» (Друганова, 2023) тощо.

В освіті дорослих важливу роль відіграє вміння викладача-андрагога створювати навчальний контент, що спрямований на конкретні, життєво важливі для цілі дорослих учнів, влучно використовуючи при цьому набутий ними досвід. Останній, за слушним зауваженням І. Маслянікової, є «невід'ємною частиною освітнього простору, який виступає і показником професійного статусу слухача, і джерелом нових знань для решти студентів». Адже такі слухачі – це «соціально зрілі, загалом сформовані особистості». Для них, як зазначають науковці, «... навчання не є основним видом діяльності, оскільки відбувається одночасно, паралельно з іншим видом діяльності (професійна й ін.), сімейним життям» (Лук'янова, & Аніщенко, 2014, с. 30). Отже, навчання дорослих учнів «не розпочинається із «чистого аркуша паперу»; завдання викладача – залучити здобувачів до активної участі в навчальному процесі з «урахуванням їхніх знань, умінь і навичок» (Маслянікова, 2020).

У переліку ефективних способів такого занурення дорослої аудиторії в освітній процес сучасні дослідники також називають технологію сторітеллінгу, яка, за визначенням О. Дубасенюк і О. Самойленко, є способом «створення образів, емоцій, пояснення подій через взаємодію між оповідачем та аудиторією» (Дубасенюк, & Самойленко, 2020). Як наголошують педагоги, короткий вислів, цікава життєва історія (або, за психологами, метафора), що запропонована викладачем на занятті, «дозволяє не лише осмислити інформацію, а й краще зрозуміти один одного», вчить «відрізнати факти від припущень з життя», розвиває в дорослих учнів критичне мислення тощо (Дубасенюк, & Самойленко, 2020).

На особливу увагу заслуговує й кейс-технологія, що останнім часом активно застосовується в практиці підготовки спеціалістів. Зазначена технологія спонукає дорослих учнів «диференційовано й точно аналізувати усі умови, перевіряти гіпотези щодо факторів, що зумовлюють ситуацію; ... виділяти важливі або другорядні аспекти проблеми, науково пояснювати фактори поведінки учасників ситуації, що склалася; перевіряти ефективність знайдених варіантів рішень тощо» (Друганова, & Мартиненко, 2019). Важливо, що спільне обговорення конкретної ситуації, запропонованої викладачем, або рольове її розігрування, як зазначають О. Друганова, І. Мартиненко, сприяє формуванню в здобувачів вміння

«знаходити найбільш раціональні рішення розв'язання задачі, чітко презентувати власну позицію, вносити доповнення, дискутувати тощо» (Друганова, & Мартиненко, 2019).

Серед інструментів та способів організації освіти дорослих, на наш погляд, варті уваги й *інтелект-карти*, що дозволяють студенту «мислити, використовуючи весь свій творчий та інтелектуальний потенціал» (Орда, & Новицька, 2020), роблять процес опанування знаннями більш цікавим і захоплюючим. Наголосимо, що інтелект-карти можна використовувати як в готовому вигляді з метою візуалізації і структурування знань, так і у вигляді різних завдань, що пропонуються здобувачеві – індивідуальних, або спільних із іншими (наприклад, робота над виконанням проекту) тощо. Утворені дорослим учнем інтелект-карти є результатом, що демонструє рівень розвитку креативності, сформованості творчого, асоціативного мислення, здатності до генерації нових ідей тощо. Наголосимо, що актуальною залишається й вимога до викладача, що працює з дорослими учнями, щодо здатності його враховувати «психофізіологічні, психологічні, вікові, гендерні особливості слухачів та їхньої професійної діяльності» (Маслянікова, 2020); розробляти гнучку траєкторію навчання кожного слухача.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ефективність освіти дорослих як безперервного процесу особистісного, соціального та професійного розвитку людини, що відбувається впродовж усього її життя, суттєвою мірою залежить від здатності викладача створювати атмосферу партнерства, взаємодії, творчості в навчальній аудиторії; від його вміння моделювати навчальні ситуації, в яких дорослі учні зможуть застосувати набутий професійний і соціальний досвід. Важливу роль відіграє також вміння викладача застосовувати інноваційні технології (тренінгові технології; діалогічно-дискусійні технології; технологія сторітеллінгу; кейс-технологія), що забезпечують набуття важливих і необхідних знань, формування нових умінь, інших професійних і комунікативних компетентностей, сприяють розвитку критичного мислення, креативності, дозволяють набутти нові корисні знайомства.

Перспективами подальшого дослідження виокремлюємо технологію сторітеллінгу та можливості застосування у навчальному процесі ЗВО різних інших технологій (Agile, Lean тощо).

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2014). Технології навчання дорослих. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*, 3 (54). 363-366.
- Годлевська, К.В. (2020). Освіта дорослих: досвід Угорщини для України. *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжжі: матеріали тез доповідей Звітної науково-практичної*

конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік (25-26 березня 2020 р.). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 45.

- Друганова, О.М. (2008). Приватна ініціатива в освіті України (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків, 556.
- Друганова, О.М. (2023). Умови ефективного використання діалогічно-дискусійних технологій навчання у вищій школі. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 52, 29-35. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-03>.
- Друганова, О.М., & Мартиненко, І.І. (2019). Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання*, 46, 48-58. <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.04>.
- Дубасенюк, О.А., & Самойленко, О.А. (2020). Основи андрагогіки (для фахівців у галузі освіти дорослих): навч.-методичний посібник. Житомир, 247.
- Іонова, О.М., & Партола, В.В. (2020). Освіта дорослих як подолання бар'єрів: антропософський підхід. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія*. Київ, Харків, 57 – 62.
- Лук'янова, Л.Б., & Аніщенко, О.В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 108.
- Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Сігаєва, Л.Є., Зінченко, С.В., Баніт, О.В., & Дорошенко, Н. І. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих: посіб.* Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Маслянікова, І.В. (2020). Сучасні підходи навчання дорослих: теоретичні та емпіричні аспекти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: психологія*. 31 (70), 1, 28-36. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/04>.
- Орда, О.Ф., & Новицька, Д.Є. (2020). Інтелект-карти як ефективний метод навчання іноземної мови майбутнього інженера. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 31 (70), 4, 230-234. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/36>.

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2014). Tekhnolohiyi navchannya doroslykh [Technologies for adult learning]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine: teoretychnyy ta naukovy-metodychnyy chasopys*, 3 (54). 363-366 [in Ukrainian].
- Druhanova, O.M. (2008). Pryvatna initsiatyva v osviti Ukrainy (istoryko-pedahohichnyy aspekt) [Private initiative in the education of Ukraine (historical and pedagogical aspect)]: monohrafiia. Kharkiv. 556 [in Ukrainian].

- Druhanova, O.M. (2023). Umovy efektyvnoho vykorystannia dialohichno-dyskusijnykh tekhnologij navchannia u vyschij shkoli [Conditions for the effective use of dialogic and discussion technologies of learning in higher education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 52, 29-35. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-03> [in Ukrainian].
- Druhanova, O.M., & Martynenko, I.I. (2019). Kejs-tekhnologii iak efektyvnyj sposib pidhotovky suchasnoho vykladacha vyschoi shkoly [Case technology as an effective method of training a modern teacher of a higher school]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*. 46, 48-58. <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.04> [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O.A., & Samojlenko, O.A. (2020). Osnovy andrahohiky (dlia fakhivtsiv u haluzi osvity doroslykh) [Basics of andragogy (for specialists in the field of adult education)]: navch.-metodychnyj posibnyk. Zhytomyr. 247 [in Ukrainian].
- Hodlevska, K.V. (2020). Osvita doroslykh: dosvid Uhorshchyny dlia Ukrainy [Adult education: Hungary's experience for Ukraine]. *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini ta zarubizhzi: materialy tez dopovidei Zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy za 2019 rik (25-26 bereznia 2020 r.)*. In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Kyiv, 45 [in Ukrainian].
- Ionova, O.M., & Partola, V.V. (2020). Osvita doroslykh iak podolannia bar'ieriv: antroposofs'kyj pidkhid [Adult education as overcoming barriers: an anthroposophical approach]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrains'ki realii ta perspektivy: monohrafiia – Adult education: world trends, Ukrainian realities and perspectives: monograph*. Kyiv, Kharkiv, 57-62 [in Ukrainian].
- Luk'yanova, L.B., Anishchenko, O.V., Sihayeva, L.Ye., Zinchenko, S.V., Banit, O.V., & Doroshenko, N.I. (2013). Suchasni tekhnologii osvity doroslykh [Modern technologies of adult education]: posib. Kirovohrad: Imeks-LTD. [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B., & Anishchenko, O.V. (2014). Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichniy slovnyk [Adult education: a short glossary]. Kyiv; Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 108 [in Ukrainian].
- Maslianikova, I.V. (2020). Suchasni pidkhody navchannia doroslykh: teoretychni ta empyrychni aspekty [Modern approaches to adult education: theoretical and empirical aspects]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernads'koho. Serii: psykholohiia – Academic notes of TNU named after V.I. Vernadsky. Series: psychology*. 31 (70), 1, 28-36. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/04> [in Ukrainian].
- Orda, O.F., & Novyts'ka, D.Ye (2020). Intelekt-karty iak efektyvnyj metod navchannia inozemnoi movy majbutn'oho inzhenera [Intelligence maps as an effective method of learning a foreign language for a future engineer]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernads'koho. Serii: Psykholohiia – Academic notes of TNU named after V.I. Vernadsky. Series: Psychology*. 31(70), 4, 230-234. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/36> [in Ukrainian].

УДК 371.2(09)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.99-112](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.99-112)

**АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД,
НАУКОВІ РОЗВІДКИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Дубасенюк **Олександра**
Антонівна – доктор
педагогічних наук, професор
Житомирського державного
університету Імені Івана
Франка

Dubaseniuk Oleksandra – Doctor
of Sciences in Pedagogy,
Professor of Zhytomyr Ivan Franko
State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Вознюк **Олександр**
Васильович – доктор
педагогічних наук, професор
Житомирського державного
університету Імені Івана
Франка

Vozniuk Oleksandr – Doctor of
Sciences in Pedagogy, Professor
of Zhytomyr Ivan Franko State
University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4458-2386>

E-mail: alexvoz@ukr.net

Анотація. У статті представлено результати наукових пошуків в Україні у сфері освіти дорослих на початку XXI століття, зокрема монографічні дослідження цього періоду, в яких аналізуються особливості освіти дорослих у перспективі сучасних змін: теоретико-методологічні та методичні засади, інноваційні технології. Використання андрагогічного підходу дозволило проаналізувати базові дефініції у досліджуваній сфері і на цій основі підготувати навчально-методичні посібники з основ освіти дорослих. Виявлено, що концептуальною тенденцією сучасної освіти дорослих є її неперервність та інноваційність. Диференційовано основні чинники, що підтверджують важливість утвердження парадигми неперервної освіти: впровадження інноваційних технологій, конкурентоспроможність, неперервні й швидкі зміни в усіх сферах життя, підвищення кваліфікації учасників освітнього процесу у системі неперервної освіти. Доведено, що інтелектуальний потенціал є найбільш вагомим показником вимірювання рівня розвитку країни. З'ясовано, що освіта дорослих – феномен, характерний для високорозвинених країн світу. Проведено дослідження проблеми формування професійної компетентності здобувачів освіти з освітньої компоненти «Технологія навчання дорослих» за певними рівнями (високий, достатній, середній) і відповідними критеріями

(цілемотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний). На цій основі розроблено концептуальну модель формування професійної компетентності здобувачів освіти у сфері освіти дорослих. Відповідно до зазначеної моделі здобувачі освіти мають оволодіти певними якостями у сфері освіти дорослих, зокрема цілеспрямованістю і вмотивованістю щодо засвоєння необхідних знань, умінь, навичок, формування певних професійних компетентностей; вони не тільки відчують постійну потребу у нових знаннях, але й здійснюють їх пошук, опановують інноваційними методами і засобами, цифровими технологіями, відчують потребу і бажання працювати з різними категоріями дорослих людей.

Ключові слова: освіта дорослих; андрагогічний підхід; неперервність та інноваційність освіти; здобувачі освіти; професійна компетентність; концептуальна модель; технологія навчання дорослих.

**Dubaseniuk Oleksandra,
Vozniuk Oleksandr**

ANDRAGOGIC APPROACH TO STUDENTS TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: EXPERIENCE, SCIENTIFIC INVESTIGATIONS, PERSPECTIVES

Abstract. The article presents the results of scientific research in Ukraine in the field of adult education at the beginning of the 21st century, in particular monographic studies of this period, which analyze the features of adult education in the perspective of modern changes: theoretical, methodological and methodical principles, innovative technologies. The use of the andragogic approach made it possible to analyze the basic definitions in the researched field and, on this basis, to prepare educational and methodical manuals on the basics of adult education. It was revealed that the conceptual trend of modern adult education is its continuity and innovation. The main factors that confirm the importance of establishing the paradigm of continuous education are differentiated, such as: introduction of innovative technologies, competitiveness, continuous and rapid changes in all spheres of life, improvement of qualifications of participants in the educational process in the system of continuous education. It has been proven that intellectual potential is the most important indicator of measuring the level of development of the country. It was found that adult education is a phenomenon that is a characteristic of highly developed countries of the world. There was conducted the study of the problem of formation of professional competence of students of the educational component «Technology of adult training» according to certain levels (high, sufficient, average) and corresponding criteria (goal-motivational, cognitive, procedural, reflective). On this basis, a conceptual model of the formation of professional competence of education seekers in the field of adult education was developed. In accordance with the specified model, the students should master certain qualities in the field of adult education, in particular,

purposefulness and motivation to acquire the necessary knowledge, abilities, skills, and the formation of certain professional competencies; they not only feel a constant need for new knowledge, but also search for it, master innovative methods and means, digital technologies, feel the need and desire to work with different categories of adults.

Key words: *adult education; andragogic approach; continuity and innovativeness of education; education seekers; professional competence; conceptual model; adult education technology.*

Постановка проблеми, її актуальність. Нині у світі відбуваються важливі глобальні перетворення у контексті розвитку постіндустріального інформаційного суспільства, що ґрунтуються не лише на знаннях, але й на професійній компетентності спеціалістів. Концепція сучасної людиноцентристської освітньої парадигми, за В. Кременем, стимулює фахівців осмислювати новітні соціально-економічні умови, які змінюють не тільки інституціалізовану систему освіти, а також види взаємодії її компонентів, соціальні позиції суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Початок ХХІ століття характеризується активізацією наукових пошуків в Україні у сфері освіти дорослих. З'явилися численні монографічні дослідження (Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, О. Аніщенко та ін.) (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва та ін., 2012), аналізуються особливості освіти дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози (А. Василюк, А. Стоговський та ін.) (Освіта дорослих у перспективі змін, 2017), представлена андрагогічна модель навчання в контексті американського досвіду (О. Огієнко, І. Литовченко та ін.) (Огієнко, Литовченко, 2013).

Науковцями Житомирської науково-педагогічної школи цій проблемі присвячено дві колективні монографії, перша – «Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання» (2016 рік), у якій відображено теоретичні і практичні здобутки провідних науковців України: теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності на основі концептуальних ідей академіка І.А. Зязюна, а також проблеми освіти дорослих в умовах ціложиттєвого навчання, практико-орієнтовані підходи до професійної майстерності фахівців. Також окреслено перспективи розвитку концепції неперервної освіти дорослих (Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання, 2016). Визначена проблема знайшла продовження у другій колективній монографії – «Професійна освіта: андрагогічний підхід» (2018 рік). У монографії представлено наукові здобутки дослідників різних регіонів України у контексті актуалізації андрагогічного підходу. Науковцями обґрунтовано теоретичні та прикладні аспекти професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід, теоретичні засади проблеми, яка розглядається, зокрема О. Дубасенюк проаналізовано історико-

педагогічний та прикладний аспекти розвитку андрагогіки, Л. Лук'янова дослідила освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку, С. Горобець, О. Горобець – методичні й технологічні основи професійної освіти фахівців, зокрема представлено технології дистанційного та змішаного навчання у процесі післядипломної освіти, також відображено та проаналізовано ціннісно-орієнтовані моделі професійного розвитку особистості сучасного фахівця (Професійна освіта: андрагогічний підхід, 2018).

У царині української освіти підготовлено численні навчально-методичні посібники з основ освіти дорослих (Архіпова, 2002), (Вихрущ, Вихрущ, Романишина, (2018), (Дубасенюк, Самойленко, 2020). Крім того Л. Лук'яновою та О. Аніщенко конкретизовано базові дефініції з освіти дорослих у термінологічному словнику з освіти дорослих (Лук'янова, Аніщенко, 2014). Н. Павлик розроблено теорію і практику організації неформальної освіти молоді (Павлик, 2017). Водночас українськими науковцями розроблено інноваційні технології у сфері освіти дорослих, (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва та ін., 2013), а також окремі інтерактивні технології (Сисоєва, 2011), (Пашко, 2013), технології ораторського мистецтва (Т. Конівіцька, Н. Серєда, О. Квасник) та ін.

У цьому контексті актуальним напрямом дослідження постає розробка андрагогічних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті: на основі аналізу андрагогічного підходу до підготовки здобувачів освіти у закладах вищої освіти обґрунтувати концептуальну модель андрагогічної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо зазначити, що в основу неперервної освіти покладено філософсько-педагогічну концепцію освіти дорослих, яка охоплює такі моменти, як: цілеспрямоване засвоєння соціокультурного досвіду з використанням здобутків усіх рівнів освіти; дотримання принципів освітньої політики, що передбачає створення умов для навчання протягом життя; у центрі освітньої політики постає особистість, її бажання і прагнення розвитку. За таких умов освіта дорослих постає як складова неперервної освіти, мета якої соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються у суспільстві, пролонгований процес і результат розвитку і виховання особистості засобами реалізації освітніх програм і послуг упродовж життя. При цьому неперервні зміни на соціокультурному ландшафті країни та світу в цілому вимагають формування особистості всіх учасників освітньої діяльності, здатної до сприйняття цих змін, усвідомлення суспільних перетворень, сприйняття змін як соціальної норми. Освіта при цьому розуміється як триєдиний цілісний процес, який характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, – формуванням типологічних якостей особистості, по-третє, – розумовим і фізичним розвитком людини

(Дзюба, Коваленко, 2013).

Існують різні тлумачення концепту «освіта дорослих» і по різному визначається її зміст. Зокрема, фундатор андрагогіки, американський вчений М. Ноулз стверджує, що зазначене поняття охоплює три різних значення: широке, вузьке й загальне (Knowles, 1980). У широкому розумінні – це процес навчання дорослих; у вузькому – комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; загальне значення об'єднує процеси й дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці, що й дозволяє розглядати «освіту дорослих» як соціальний інститут задля задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму. Відтак, «освіта впродовж життя, за Л. Лук'яною, – це система освітньої практики, яка розглядає навчальну діяльність людини як невід'ємну й природну складову її життя в будь-якому віці... це цілісний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу» (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва та ін., 2013, с. 7).

Освіта дорослих охоплює такі форми, як формальна (регламентується з боку держави, здійснюється у спеціальних освітніх установах; включає звичайну систему професійної освіти та різноманітні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації; передбачає отримання загальновизнаного диплому або свідоцтва), неформальна (пов'язана зі сферою захоплень, творчості; має структуровані програми, які формально не визнаються національними системами; відбувається у будь-якому місці; необов'язково закінчується отриманням диплому; може передбачати відвідування клубів, гуртків, лекторіїв, секцій тощо), інформальна (відбувається в процесі спілкування, читання, осмислення досвіду; здійснюється за межами стандартного освітнього середовища; реалізується за рахунок власної активності індивідів в культурно-освітньому середовищі; як самоосвіта передбачає відвідування бібліотек, театрів, музеїв тощо). За таких умов доросла людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку (Марчук, 2020).

Відтак, концептуальний сенс сучасної освіти дорослих полягає у її неперервності. Неперервна освіта розглядається у різних аспектах: по-перше, це пролонговане засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; по-друге, реалізація неперервної освіти передбачає дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; по-третє, неперервна освіта має забезпечити логічний взаємозв'язок і наступність різних ланок освіти (забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу» (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва та ін., 2013). Загалом, освіта дорослих спрямована на максимальне

задоволення потреб особистості, суспільства, держави (Марчук, 2020, с. 118).

За таких умов можна говорити про певні *наслідки реалізації освіти дорослих* для особистості (її самовдосконалення, адаптація до змін у соціально-економічному, політичному розвитку), для держави (підготовка компетентних працівників, здатних вивести країну на високий рівень соціально-економічного та культурного розвитку), для суспільства у цілому (формування соціально активних осіб, які мають адаптуватися до реалій життя, членів суспільства, які орієнтуються на загальнолюдські цінності).

Виокремимо основні чинники, що підтверджують позитивні аспекти неперервної освіти у контексті розвитку як окремих держав, так і світу в цілому:

- упровадження інноваційних технологій, що вимагає відповідної кваліфікації, яка, у свою чергу, потребує постійне оновлення знань після набуття базової вищої освіти;
- конкурентоспроможність, що свідчить про високий рівень конкуренції між країнами, які мають сучасну систему вищої освіти і програми неперервної освіти у різних галузях;
- неперервні й швидкі зміни в усіх сферах життя країни, зміни в виробничих технологіях, вимагають неперервного навчання персоналу;
- для більшості підприємств ефективним є підвищення кваліфікації своїх співробітників у системі неперервного навчання, ніж залучення нових кадрів (Лук'янова, Аніщенко, Сіраєва та ін., 2013).

В європейській і світовій теорії та практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові принципи, на засадах яких й відбувається розвиток цього освітнього напрямку: нові базові знання і навички для усіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання набутої освіти; розвиток системи консультування; наближення освіти до особистості. Постійне набуття нових знань, оволодіння інноваційними методиками і технологіями сприяє підвищенню відповідної кваліфікації спеціалістів, що й підтверджує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність як стратегічний орієнтир суспільного прогресу та нівелювання відомого феномену, що отримав назву *«напіврозпад компетентностей сучасного фахівця»* (Вознюк, 2021).

Відтак, світовий досвід свідчить, що інтелектуальний потенціал є найбільш вагомим показником вимірюванням рівня розвитку країни. У зазначеному контексті освіти дорослих доцільно розуміти як феномен, характерний для високорозвинених країн світу, що є загальноновизнаним фактом: переважна більшість країн, у певному сенсі, своїм технологічним, соціокультурним і економічним прогресом зобов'язані освіті дорослих. Так само, як і вектор свого подальшого соціально-економічного зростання вони репрезентують через розвиток освіти дорослих. До таких країн віднесемо

скандинавські (Данія, Фінляндія, Ісландія, Норвегія, Швеція), англосакські країни (Австралія, Канада США, Австрія).

За даними ЮНЕСКО, достатнього рівня національного добробуту, світового стандарту можуть досягти лише ті країни, в яких 40-60% працездатного населення мають вищу освіту. Підтверджено, що соціально-економічні, політичні реформи набули ефективності за умови перенавчання не менш як 25% дорослого, працездатного населення. З неперервною освітою дорослих відкриваються нові можливості, пов'язані із наявністю позитивного потенціалу для особистісного розвитку, із забезпеченням цілісності особистісно-професійного розвитку людини, з утвердженням її єго-ідентичності, із саморозвитком та з розвитком почуття відповідальності; з виробленням суб'єктивних критеріїв особистості та ін. (Вовк, Філіпчук, Грищенко та ін., 2019).

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що в Житомирському державному університеті імені Івана Франка виявлено високий потенціал щодо реалізації розглянутих аспектів освіти дорослих. Тут здобувачі освіти магістерського рівня (130 осіб) протягом 2023-2024 року навчання вивчають курс «Технологія навчання дорослих» (Дубасенюк, Мирончук, Сидорчук, 2023). Нами проводилося дослідження рівнів засвоєння матеріалу з цієї дисципліни, що виявило високий (19,4 %), достатній (64,5%), середній (16,1%) рівні за такими критеріями, як цілемотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний.

Високий рівень. Магістранти глибоко розуміють сутність базових понять та їх категоріальні ознаки і взаємозв'язки між ними. Науковий контекст андрагогічного знання корелюють з такими дефініціями, як: «дорослість», «доросла людина», «освіта», «освіта дорослих», «неперервна освіта», «андрагог», «андрагогіка». Освіта розглядається магістрами як соціокультурний феномен. Вони всебічно осмислюють предмет, завдання андрагогіки, а також місце андрагогіки в системі наук. Уміло аналізують чинники освіти дорослих, причини розвитку освіти дорослих та неперервної освіти, роль постійного, систематичного навчання в системі освіти дорослих. Здобувачі освіти розглядають андрагогіку як міждисциплінарний і комплексний напрям педагогічної науки, як субдисципліну педагогіки, як галузь наукового знання, сферу соціальної практики, навчальну дисципліну (людинаєзнавства). Осмислюють мету андрагогіки – розкривати закономірності, соціальні й психологічні чинники ефективної освіти (навчання й виховання) дорослих, процес становлення та шляхи розвитку андрагогіки. Всебічно та глибоко аналізують концептуальні основи сучасної парадигми освіти та законодавче і нормативно-правове забезпечення освіти дорослих. Вони зацікавлено розглядають особливості розвитку освіти дорослих в Україні: етапи та специфіку її розвитку, аналізують специфіку розвитку освіти дорослих в Україні у контексті реалізації міжнародних програм. Здобувачі освіти синтезують ознаки адаптації дорослого до умов

життя в пострадянському суспільстві (90-ті рр. XX ст.), а також у ситуації воєнного стану. Викликає інтерес проблема, яка розглядає особливості дорослої людини як суб'єкта освіти і навчання, періодизацію її життя та основні психофізичні закономірності розвитку дорослих, здобувачі освіти детально аналізуються кризи розвитку дорослої людини і кризові ситуації.

Студенти, що характеризуються високим рівнем, націлені та вмотивовані на вивчення окресленої дисципліни, оскільки й самі відносяться до категорії дорослих людей. Вони прагнуть пізнати особливості освіти дорослих, напрями її розвитку в сучасних умовах, осмислити сутнісні чинники, що впливають на процес розвитку освіти дорослих. Здобувачі освіти прагнуть досконало вивчити форми, методи освіти дорослих, їх специфіку. Глибоко аналізують тенденції освіти дорослих та чинники, що впливають на її розвиток. Їх відповіді на практичних заняттях завжди повною мірою відображають сутність питання, що розглядається. Вони орієнтовані на набуття професійної майстерності як складової професіоналізації освіти дорослих, яка також розглядається при вивченні дисципліни. Мають власну точку зору щодо необхідності упровадження освіти дорослих упродовж цілежиттєвого навчання.

Достатній рівень. Магістранти цього рівня в основному усвідомлюють особливості зазначеної освітньої компоненти, прагнуть оволодіти базовими поняттями та основними положеннями дисципліни. Проте характеристика понять іноді потребує уточнення деяких категоріальних ознак, їх особливостей. Для прикладу, поняття «неперервна освіта» розглядається частиною студентів у вузькому значенні як післядипломна освіта. Більшість студентів добре орієнтуються у формах, методах освіти дорослих. Уміло характеризують сутність освіти дорослих як соціокультурного явища, етапи розвитку освіти дорослих. Виділяють особливості освіти дорослих в Україні, ураховуючи сучасну ситуацію, воєнний стан. Осмислюють достатньою мірою особливості дорослої людини, її призначення. Усвідомлюють необхідність освіти впродовж життя, характеризують види освіти дорослих: формальну, неформальну, інформальну, та їх специфіку, наводять конкретні приклади, що підтверджують теоретичні положення. Їх відповіді на практичних заняттях в основному характеризуються повнотою та розумінням сутності проблеми, що розглядається. Вони переконані у необхідності неперервного навчання.

Середній рівень. Магістранти не вмотивовані на засвоєння окресленої дисципліни, вивчають її у міру необхідності. Мають загальне уявлення про базові дефініції дисципліни і не усвідомлюють їх важливість повною мірою. Тенденції розвитку освіти дорослих розглядаються ними поверхово. Вони не прагнуть осмислити форми та методи освіти дорослих. Їх знання мають уривчастий характер. Не повною мірою орієнтуються у проблемах, які розглядають. Не завжди можуть охарактеризувати необхідність освіти дорослих упродовж життя, не здатні повно

охарактеризувати концептуальні засади освіти дорослих, особливості її розвитку в Україні. Поверхово аналізують освітні зміни та соціально-економічні перетворення в сучасних умовах. Називають види освіти дорослих, але більше уваги приділяють формальній освіті. Не завжди можуть пояснити головні відмінності дорослої освіти від дитячої.

На основі теоретичних положень, які представлено у концептуальній ідеї андрагогічної підготовки майбутніх фахівців як методологічної основи їх практичної підготовки, що детермінуються системою професійних знань, умінь, особистісних якостей, досвіду та враховують особливості професійної діяльності фахівця, нами розроблено та змістовно схарактеризовано концептуальну модель сформованості професійної компетентності здобувачів освіти.

Мета створення концептуальної моделі передбачає розробку та реалізацію стратегії розвитку професійної компетентності магістрантів у сфері освіти дорослих, що передбачає конкретизацію завдань: діагностику вихідного рівня підготовки, опрацювання ефективних шляхів набуття професійної компетентності здобувачів освіти (змісту та методів, технологій), корекцію й моніторинг цього процесу, оцінку ефективності реалізації пропонованої стратегії.

Визначені мета і завдання моделі пов'язані з соціальним замовленням суспільства – підготовкою фахівців із сформованим творчим рівнем професійної готовності до роботи у сфері освіти дорослих. За В.А.Штоффом, модель – це «...така мисленнева або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт». Отже модель – це мета, засіб і результат процесу моделювання, що є характеристикою якості об'єкта дослідження. За таких умов концептуальна модель в педагогіці розглядається як відкрита динамічна інтегрована система, що включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, зміст, методи, функції, технології, результат сформованості професійної компетентності у контексті урахування сучасних викликів та актуальних вимог до фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Окреслена модель включає наступні блоки: цілемотиваційний, методологічний, організаційний, змістовий, діяльнісний, результативний. Розвиток цих компонентів забезпечує підвищення рівня професійної компетентності здобувачів освіти.

Цілемотиваційний блок визначає мету (сформувані належний рівень професійної компетентності магістрантів у сфері освіти дорослих), відповідні завдання: 1) сформувані цілісну систему загально педагогічних знань та умінь, професійних та особистісних якостей, досвіду для роботи у сфері андрагогіки, 2) розвивати мотиваційну сферу здобувачів освіти до неперервного особистісного та фахового зростання, 3) розробити та запровадити в освітній процес навчання форми, методи, технології щодо

розвитку професійної компетентності, 4) створити діалогічну конструктивну взаємодію у процесі навчання.

Методологічний блок реалізує загальнонаукові підходи (системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний); конкретна наукові (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний, професіографічний, адаптивний) та відповідні принципи: науковості, неперервності, пролонговості, наступності, відкритості, індивідуалізації, диверсифікації, діяльності, методичного супроводу, рефлексії.

Організаційний блок включає необхідні педагогічні умови: 1) діагностування особливостей та індивідуальних труднощів здобувачів освіти як представників дорослої людини; 2) стимулювання пізнавального інтересу здобувачів освіти до неперервної освіти і самоосвіти; 3) введення в освітній процес систему методичного забезпечення (зміст, форми, методи, технології), що відповідають андрагогічним засадам освітнього процесу; 4) урахування в освітньому процесі потреб різних категорій дорослих для створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює професійний розвиток; забезпечує самореалізацію творчого потенціалу особистості.

Змістовий блок виражає зміст освітньої діяльності: 1) оволодіння ґрунтовними знаннями, навичками у сфері освіти дорослих, творчими способами мислення, формування необхідних якостей; 2) осмислення здобувачами вищої освіти сутності і особливості дорослої людини як суб'єкта освіти і навчання; 3) виявлення андрагогічного потенціалу формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; 4) демократизація й діалогізація навчальної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін.

Діяльнісний блок охоплює як традиційні, так і інноваційні форми, методи, технології, які сприяють поглибленню знань здобувачів освіти; творчому засвоєнню передового педагогічного досвіду. До структурних елементів відносимо: тестування, експертне оцінювання, самооцінку, цілепокладання, планування, організацію освіти. Здобувачі освіти оволодівають формами і методами організації навчання дорослих. Розглядають основні етапи навчання за моделлю Д. Колба, характеризують можливості комбінованого та контекстного навчання, а також тренінгової та групової взаємодії в організації навчання дорослих. Це передбачає ознайомлення із сутністю та видами тренінгу, алгоритмом проведення тренінгових занять, особливостями застосування методу дискусії та розробки веб-квестів, що відповідають андрагогічним засадам освітнього процесу. У зазначеному контексті важливим є використання інтерактивних форм організації навчання в системі освіти дорослих, удосконалення умінь та навичок роботи в групах дорослих, здійснення презентації індивідуальних освітніх програм для дорослих.

Результативний блок відображає результати оцінювання рівня сформованості професійної компетентності здобувачів освіти та відповідний самоаналіз у контексті прагнення до подальшої неперервної освіти. Аналіз здійснюється за такими критеріями: цілемотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний, які реалізують основні аспекти діяльності здобувачів освіти у навчанні і характеризують функціональний показник; результативно-особистісний критерій відображає результати діяльності здобувачів освіти, їх прагнення до самовдосконалення, особистісні та професійні якості, їх андрагогічну та соціальну значущість. Відтак, результативні характеристики відбивають здатність здобувачів освіти діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях, особливості формування у майбутніх фахівців професійної ментальності в широкому життєдіяльному контексті, тобто транспрофесіоналізм як «здатності реалізації ідей і способів професійного вдосконалення, професійного розвитку».

Загальним результатом навчання у системі освіти дорослих є сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців, перенесення акцентів з рівня знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем у сфері освіти дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі аналізу наукової літератури з проблем андрагогіки певним еталоном у зазначеному контексті постає концептуальна модель високого рівня формування професійної компетентності. Відповідно до окресленої моделі здобувачі освіти оволодівають такими якостями, як цілеспрямованість і вмотивованість щодо засвоєння необхідних знань, умінь та навичок у царині освіти дорослих; вони відчують постійну потребу у нових знаннях, здійснюють їх пошук, опановують інноваційні методи, засоби, цифрові технології, відчують потребу і бажання працювати з різними категоріями дорослих людей, пізнавати їх особистісно-професійні, психофізіологічні особливості/характеристики. Здобувачі освіти високого рівня характеризуються здатністю до неперервної самоосвіти, самоаналізу; адаптивним підходом, що дає змогу урахувати сучасні виклики, кризові ситуації; зацікавлені здобувачі освіти невтомно працюють над самовдосконаленням, прагнуть відчувати постійний прогрес в оволодінні інноваціями, новими інформаційними знаннями.

Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі передбачають продовження науково-експериментальної роботи щодо вдосконалення законодавчої бази освіти дорослих в Україні, прийняття «Закону про освіту дорослих». Потребує розробки та введення спеціальності «андрагог» у закладах вищої освіти та створення відповідних робочих місць, що вже здійснено у розвинених країнах світу.

Список використаних джерел

- Архипова, С. П. (2002). *Основи андрагогіки: навч. посіб.* Черкаси, 92.
- Вихрущ, А. В., Вихрущ, В. О., & Романишина, Л. М. (2018). *Загальні основи андрагогіки: навч. посіб.*, Тернопіль: Крок, 351.
- Вовк, М. П., Філіпчук, Н. О., & Грищенко, Ю. В. та ін. (2019). *Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: практичн. посіб.*, 320.
- Вознюк, О. В. (2021). Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р.*, Житомир, 39-42.
- Дзюба, Т. М., & Коваленко, О. Г. (2013). *Психологія дорослості з основами геронтології: навч. посіб.*, Полтава, 172.
<http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/5250>
- Дубасенюк, О., & Самойленко, О. (2020). *Основи андрагогіки (для фахівців у галузі освіти дорослих): навч.-метод. посібн.* Житомир: Вид. ПП «Євро-Волинь», 336. <http://eprints.zu.edu.ua/31429/>
- Дубасенюк, О., Мирончук, Н., & Сидорчук, Н. (2023). *Методичні рекомендації для підготовки до практичних занять з освітньої компоненти «Технології навчання дорослих»: для здобувачів магістерського рівня вищої освіти.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 70.
- Лук'янова, Л. Б., Сігаєва, Л. Є., & Аніщенко, О. В. та ін. (2012). *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія*, Київ: Пед. думка, 272. <https://lib.iitta.gov.ua/11193>
- Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник.* Київ, Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 108. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7697/>
- Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В., & Сігаєва, Л. Є. та ін. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих: посіб.* Кіровоград: Імекс-ЛТД, 182. <https://lib.iitta.gov.ua/11192/>
- Марчук, А. В. (2020). *Андрагогіка: навч. посібник.* Львів: ЛьвДУВС, 300.
- Огієнко, О. І., & Литовченко, І. М. (2013). *Андрагогічна модель навчання: американський контекст: монографія.* Київ: Центр учбової літератури, 234.
- Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / за ред. А. Василюк, А. Стоговського* (2017). Ніжин: Вид. ПП Лисенко М., 248.
- Павлик, Н. (2017). *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: навч. посіб.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 162.
- Пашко, О. (2013). *Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. Український досвід в регіональному економічному розвитку: посібн.* Львів: Галицька видавнича спілка, 108. <https://isc.biz.ua/images/HB/andragog.pdf>

- Професійна освіта: андрагогічний підхід: колективна монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. (2018). Житомир : Вид. О.О. Євенок, 452.*
- Сисоева, С.О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб.* Київ: ВД «ЕКМО», 324.
- Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк (2016). Житомир. Вид-во Рута, 400. <http://eprints.zu.edu.ua/24639/>*

References (translated and transliterated)

- Arkhypova, S.P. (2002). *Osnovy andrahohiky: navch. posib.* [Basics of andragogy: education. manual] Cherkasy, 92 [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O., & Samoilenko, O. (2020). *Osnovy andrahohiky (dlia fakhivtsiv u haluzi osvity doroslykh)* [Basics of andragogy (for specialists in the field of adult education)]: navch.-metod.posibn. Zhytomyr: Vyd. PP «Yevro-Volyn», 336 [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O., Myronchuk, N., & Sydorchuk, N. (2023). *Metodychni rekomendatsii dlia pidhotovky do praktychnykh zaniat z osvitoi komponenty «Tekhnologii navchannia doroslykh»: dlia zdobuvachiv mahisterskoho rivnia vyshchoi osvity* [Methodological recommendations for preparing for practical classes in the educational component «Technology of adult education»: for applicants of the master's level of higher education]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 70 [in Ukrainian].
- Dziuba, T.M., & Kovalenko, O.H. (2013). *Psykhologhiia doroslosti z osnovamy herontologhi* [Psychology of adulthood with the basics of gerontology]: navch. posib. Poltava, 172 [in Ukrainian].
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.* London: Cambridge Book Company, 400 [in English].
- Lukianova, L.B., & Anishchenko, O.V. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk* [Adult education: a short glossary]. Kyiv, Nizhyn: Vyd. PP Lysenko M.M., 108 [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B., Anishchenko, O.V., & Sihaieva, L.Ye. ta in. (2013). *Suchasni tekhnologii osvity doroslykh* [Modern technologies of adult education]: posib. Kirovohrad : Imeks-LTD, 182 [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B., Sihaieva, L.Ye., & Anishchenko, O.V. ta in. (2012). *Osvita doroslykh: teoretychni i metodolohichni zasady* [Adult education: theoretical and methodological foundations]: monohrafiia. Kyiv: Ped. dumka, 272 [in Ukrainian].
- Marchuk, A.V. (2020). *Andrahohika* [Andragogy]: navch. posibnyk. Lviv: LvDUVS, 300 [in Ukrainian].
- Ohienko, O.I., & Lytovchenko, I.M. (2013). *Andrahohichna model navchannia: amerykanskyy kontekst* [An andragogic model of learning: The American context]: monohrafiia. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 234 [in Ukrainian].
- Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnologii, prohnozy* [Adult education in the perspective of changes: innovations, technologies, forecasts]: kolektyvna monohrafiia / za red. A. Vasyliuk, A. Stohovskoho (2017). Nizhyn: Vyd. PP Lysenko M., 248 [in Ukrainian].
- Pashko, O. (2013). *Navchannia doroslykh: vyklyky, spetsyfika, interaktyvni metody. Ukrainskyi dosvid v rehionalnomu ekonomichnomu rozvytku* [Adult education: challenges, specifics, interactive methods. Ukrainian experience in regional economic development]: posibn. Lviv: Halytska vydavnycha spilka, 108 [in Ukrainian].

- Pavlyk, N. (2017). *Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi* [Theory and practice of the organization of informal education of youth]: navch. posib. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 162 [in Ukrainian].
- Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid [Professional education: andragogic approach]: kolektyvna monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk. (2018). Zhytomyr: Vyd. O.O. Evenok, 452 [in Ukrainian].
- Sysoieva, S.O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh* [Interactive technologies for teaching adults]: navch.-metod. posib. Kyiv: VD «ЕКМО», 324 [in Ukrainian].
- Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilozhyttievoho navchannia [Theory and practice of professional skills in the conditions of lifelong learning]: monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk (2016). Zhytomyr. Vyd-vo Ruta, 400 [in Ukrainian].
- Vovk, M.P., Filipchuk, N.O., & Hryshchenko, Yu.V. ta in. (2019). *Tekhnolohii navchannia doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity* [Technologies of teaching adults in the conditions of formal and informal education]: praktychn. posib. 320 [in Ukrainian].
- Vozniuk, O.V. (2021). *Fraktalne modeliuvannia systemy kompetentnosti suchasnoho vchytelia* [Fractal modeling of the modern teacher's competence system]. *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv Novoi ukrainskoi shkoly v umovakh pisliadyplomnoi osvity* : zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. internet-konferentsii (onlain), 14 travnia 2021 r., Zhytomyr, 39-42 [in Ukrainian].
- Vykhruhshch, A.V., Vykhruhshch, V.O., & Romanyshina, L.M. (2018). *Zahalni osnovy andrahohiky* [General basics of andragogy]: navch. posib. Ternopil: Krok, 351 [in Ukrainian].

УДК 005.966:316.612:7.071.4

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.112-123](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.112-123)

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC STAFF: ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS

Piddiachyi Volodymyr – PhD in Education/Pedagogy, Senior Researcher in the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

Піддячий Володимир Миколайович – доктор філософії у галузі 01 Освіта / Педагогіка, старший науковий співробітник відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8596-6749>

E-mail: pvm2010@ukr.net

Abstract. *The article examines the organizational and managerial aspects of the professional and personal development of academic staff. It highlights the need for effective planning and optimal time management due to the fast-paced dynamics of modern society, the importance of acquiring new knowledge and innovative technologies, and evolving labor market demands.*

Emphasis is placed on the idea that professional and personal development of academic staff represents a type of productive work, serving as a foundation for sustaining one's livelihood. Productive work enables academic staff to express themselves, assert their identity, realize intellectual and creative potential, gain psychological experience, and foster a sense of moral dignity, among other aspects. The study substantiates that effective activity planning and time management help: accurately set priorities; establish long-term goals; complete tasks on time; maintain high productivity; develop leadership qualities; process information efficiently; complete tasks effectively; prevent overload; harmonize personal development; improve quality of life; balance work and rest; foster professional growth; and increase chances of success in endeavors with optimal investment of effort, energy, and resources. The article discusses current trends, methods, principles, models, and theories of activity planning and time management, including «Kaizen», «Eat That Frog», «Getting Things Done» (GTD), «Energy Cycles», «Priority Outcomes», «Timeboxing», «4DX» (Four Disciplines of Execution), «5S», digital app use, «ABC analysis», «Pomodoro», adaptive time management, «Eisenhower Matrix», «Parkinson's Law», «GROW», and «Deep Work». An integrated and comprehensive approach to organizing personal and professional development for academic staff is proposed, comprising four stages: (1) goal setting and prioritization; (2) time planning and task allocation; (3) task execution; and (4) monitoring and adjusting.

Key words: academic staff; personal development; activity planning; professional development; time management.

Піддячий Володимир

ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА: ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено організаційно-управлінський аспект професійного та особистісного розвитку науково-педагогічного працівника. Зазначено, що необхідність ефективного планування та оптимальної організації часу для діяльності обумовлена динамічним ритмом життя у сучасному суспільстві, важливістю засвоєння нових знань та інноваційних технологій, змінами вимог ринку праці. Акцентовано, що професійний та особистісний розвиток науково-педагогічного працівника є різновидом продуктивної праці, що розглядається як основа забезпечення життєдіяльності. Зазначено, що через продуктивну працю науково-педагогічний працівник самовиражається та самостверджується, реалізує інтелектуальний та творчий потенціал, формує психологічний досвід, розвиває почуття моральної гідності та ін. Обґрунтовано, що ефективне планування діяльності та управління часом допомагає: правильно визначати пріоритети; встановити довгострокові цілі; вчасно виконувати завдання; підтримувати високу продуктивність діяльності; розвивати

лідерські якості; ефективно опрацьовувати інформацію та виконувати поставлені завдання; не допускати перевантажень; гармонізувати розвиток особистості; підвищити якість життя; знайти баланс між роботою та відпочинком; професійно зростати; збільшити шанси досягти успіху у справах при оптимальних витратах сил, енергії, ресурсів тощо. Розглянуто актуальні тренди, методи, принципи, моделі та теорії планування діяльності та управління часом – «кайдзен», «з'їж цю жабу», «здійснення справ», «енергетичних циклів», «пріоритетних результатів», «таймбоксинг», «4DX», «5S», використання цифрових додатків, «ABC-аналіз», «помодоро», адаптивне управління часом, «матриця Ейзенхауера», «закон Паркінсона», «GROW», «глибока робота». Розроблено інтегрований комплексний підхід до організації особистісного та професійного розвитку науково-педагогічного працівника, що складається із чотирьох етапів: 1) формулювання мети та визначення пріоритетів; 2) планування часу та розподілу завдань; 3) виконання завдань; 4) контроль та коригування.

Ключові слова: науково-педагогічний працівник; особистісний розвиток; планування діяльності; професійний розвиток; управління часом.

Problem statement and its rationale. The relevance of studying activity planning and optimal time management for the professional and personal development of academic staff arises from the fast-paced rhythm of modern society, the need to adapt to changing life conditions, and the emergence of new knowledge and technologies that must be gradually mastered to remain competitive in today's labor market. On a personal level, work is foundational to life activity. It enables the creation of socially significant material and spiritual values, meeting the multifaceted needs of the individual. Through work, academic staff can express and assert themselves, realize their intellectual and creative potential, gain psychological experience, and cultivate a sense of moral dignity, among other aspects (Pididiachi, 2019). Mastery of effective activity planning and time management helps to establish a balance between professional responsibilities and personal life, reducing stress and mitigating professional burnout.

Due to the nature of their profession, academic staff analyze vast amounts of information, making it difficult to focus on high-priority professional and personal tasks. Considering the challenging conditions of life and work during the unprovoked war waged by the Russian Federation against Ukraine, remote work and flexible schedules have become widespread practices. In this context, there is an increased need for academic staff to independently plan their activities and manage their time to ensure optimal organization. Enhanced planning skills help them: prioritize effectively; set long-term goals; complete tasks on time; maintain high productivity; develop leadership qualities; process information efficiently and fulfill assigned tasks; avoid overload; harmonize

personal growth; improve quality of life; find a balance between work and rest; grow professionally; improve self-discipline and self-control; minimize stress, depression, and fatigue; enhance mental health; increase personal motivation; and boost their chances of success with optimal investments of effort, energy, and resources.

Analysis of the recent publications. Significant contributions to the research on professional and personal development of educators have been made by both national and international scholars, including I. Zyazyun, O. Kucheryavy, O. Lavrinenko, O. Semenog, M. Soldatenko, L. Khomych, L. Bragg, M. Heyeres, M. Kennedy, and C. Walsh, among others. Analysis of their work indicates that the professional and personal development of educators is a continuous, interconnected, and mutually reinforcing process characterized by physical, psychological, and cultural enhancement, as well as the development of professional competencies.

Despite the multidimensional nature of this body of work, the organizational and managerial aspects of professional and personal development for academic staff remain underexplored. A review of the scientific literature reveals a wide range of methods, principles, models, and theories that enhance work performance by establishing clear goals (B. Lamorte, G. Liang, T. Mitchell, F. Mogonea, P. Niven, J. Scott), prioritizing tasks (N. Mfondoum, A. Homere, M. Tchindjang, B. Silaen, M. Nasution, R. Muti'ah, B. Tracy), managing time and personal resources (R. Prieto, M. Zao-Sanders, et al.), and optimizing workflow organization (S. Blau, S. Al-Toubi, B. Alkali, D. Harrison, S. Vishweshwara), among others. However, these studies do not propose an integrated and comprehensive approach that combines these elements effectively.

Objective: To enhance the readiness of academic staff for professional and personal development by applying a comprehensive approach to activity planning and time management.

Presentation of the basic material. The ability to plan activities and manage one's time significantly impacts the effectiveness of the professional and personal development of academic staff, as it allows for efficient resource use, goal achievement, and productivity enhancement. In traditional approaches, widely popular methods include maintaining paper diaries, creating to-do lists in notebooks, and categorizing tasks by importance. However, with modern digital technologies, the automation of activity planning and time management has gained widespread use, through mobile applications and cloud services that help track progress and analyze task performance.

Since the late 20th century, the issue of activity planning and time management has increasingly been considered within the framework of achieving a balance between work and personal life. In this context, it is crucial not only to accomplish professional tasks but also to organize rest, satisfy personal needs, and create conditions for self-development. Research shows

that modern trends in activity planning and time management emphasize minimalism and focusing on sequentially completing the most important tasks, which explains the shift away from simultaneous multitasking.

Effective planning and time management involve utilizing various methods, integrating technology, and practicing self-management. These approaches positively impact quality of life, emotional well-being, professional and personal development, increased productivity, and adaptation to the digital age. Examining current approaches to planning and time management has highlighted the key methods, principles, models, and theories that are widely applied in professional environments. Here, we review some of the primary ones among them:

- The GROW Model is designed to assist in defining and achieving goals. According to this model, the process occurs in four stages: (1) setting a clear and measurable goal (Goal); (2) analyzing the current situation and available resources (Reality); (3) considering possible courses of action (Options); (4) making final decisions and planning specific steps (Will) (Mogonea, 2022).

- The Deep Work Theory focuses on maintaining certain key conditions: (1) allocating time specifically for complex, creative tasks that require focused, uninterrupted work with a high level of concentration; (2) eliminating distractions (such as visiting social media, checking the news, household tasks, and similar factors); (3) developing the ability to organize and systematically carry out planned work (Jena & Basu, 2018).

- The Eisenhower Matrix is developed to enhance the efficiency of task prioritization. According to this model, all tasks are divided into four categories: (1) urgent and important (tasks to be done immediately); (2) important but not urgent (tasks to complete after urgent ones); (3) urgent but not important (tasks that can be delegated); (4) neither urgent nor important (tasks to be excluded). This model helps to avoid procrastination, focus on critical tasks, and use time rationally without spending it on less significant matters (Ngandam Mfondoum, Tchindjang, Mfondoum & Makouet, 2019).

- The Objectives and Key Results (OKR) Method aids in monitoring progress and task completion speed. It involves setting clear, achievable goals within a specified timeframe, as well as indicators that reflect the presence of planned outcomes and allow for quantitative measurement. Key requirements of this method include: (1) goals should be ambitious to encourage higher performance; (2) information should be accessible to all for action alignment and understanding; (3) success is defined by achieving clear and measurable results. This method typically involves planning in 3- or 6-month cycles, enabling quick adaptation to changing circumstances within the professional environment (Niven & Lamorte, 2016).

- The Timeboxing Method involves dividing work time into small blocks (timeboxes) of typically 30 minutes to an hour. Each block is dedicated to focused work on a specific task or group of tasks. At the end of each timebox, work stops regardless of task completion status, followed by a short break and an evaluation of progress. Adjustments to future plans may be made as needed. The method includes: (1) identifying tasks; (2) estimating the time needed for each; (3) setting a timer (e.g., 30 minutes); (4) concentrated work within the timebox; (5) post-timebox evaluation, recording results, short break, and adjusting future plans as necessary (Zao-Sanders, 2024).
- The Energy Management Method focuses on managing not only time but also physical, emotional, and mental energy. This approach takes productivity levels, which depend on the body's resources, into account. Planning is organized around daily biological cycles. First, periods of peak and low productivity are identified. Then, critical tasks are scheduled during high-energy periods, while breaks and recovery activities are incorporated as needed.
- The use of digital apps on smartphones and computers enables time analysis, task optimization, and automation of routine processes through modern technology. Popular time-management and task-tracking apps include Todoist, Trello, Asana, and Notion. These apps provide comprehensive solutions for task organization, help track progress, and analyze productivity. They enable automated planning, integration with other services, and shared access to information, facilitating efficient collaboration and streamlined task execution.
- The Getting Things Done (GTD) Method focuses on freeing the mind from the need to constantly remember tasks by recording them in a list, either on paper or digitally. This shift allows concentration on task execution rather than recall. Key GTD steps include: (1) Data Collection – listing all tasks; (2) Clarification – defining the ideal outcome and the next specific action; (3) Organization – preparing to address tasks on the list; (4) Review – regularly updating the list for relevance; (5) Execution – completing planned tasks (Blau, 2001).
- The Pomodoro Technique helps structure work in intervals of 25 minutes, followed by a short 5-minute break. After four consecutive pomodoros, a longer break of 15 minutes is taken before starting a new cycle. The main advantage of this technique is that it helps prevent burnout, maintain high productivity, and sustain focus on tasks.
- The Four Disciplines of Execution (4DX) Method emphasizes motivation, focus on key tasks, and consistent progress tracking through defined metrics and accountability. It is designed to help achieve strategic goals by fostering discipline, which is essential for meeting objectives in a dynamic work environment (Liang, Mitchell, & Scott, 2020).

- The Adaptive Time Management Method is commonly used in rapidly changing work environments, emphasizing flexible approaches to time management. This method includes periodic reassessment of priorities, adaptation to new conditions, and leveraging agile methodologies to efficiently organize time and activities.
- The Eat That Frog Method suggests tackling the most important and challenging tasks at the start of the day, a time when personal energy levels are typically highest. This approach helps achieve optimal results and prevents procrastination by ensuring crucial tasks are completed early (Tracy, 2008).
- The Kaizen Method focuses on gradual improvement through daily small steps toward achieving larger goals. This approach involves breaking down major tasks into smaller, manageable parts, making it easier to make consistent progress without feeling overwhelmed (Arsyad, Nur, Nurhikmah, & Azhar, 2021).
- The ABC Analysis Method allows task prioritization based on impact: (1) Category «A» (high importance) – 20% of tasks generate 80% of results; (2) Category «B» (moderate importance) – 30% of tasks produce 15% of results; (3) Category «C» (low importance) – 50% of tasks yield only 5% of results. This method helps focus on high-impact actions for greater productivity (Silaen, Nasution, & Muti'ah, 2024).
- The 5S Method focuses on workspace organization to enhance efficiency and productivity. The five key actions are: (1) Sorting (Seiri) – identifying and keeping only necessary items; (2) Systematizing (Seiton) – arranging items for easy access; (3) Shining (Seiso) – maintaining cleanliness in the workspace; (4) Standardizing (Seiketsu) – setting standards to keep order; (5) Sustaining (Shitsuke) – establishing rules for consistency (Al-Toubi, Alkali, Harrison, & Vishweshwara, 2022).
- The Parkinson's Law asserts that the time allotted for a task often determines its duration: the more time given, the longer it will take to complete. This suggests a dependency between the allocated time for a task and its actual duration, making it beneficial to set tighter deadlines for essential tasks to enhance efficiency (Prieto, 2022).

The conducted research on theories, methods, principles, and models of activity planning and time management has facilitated the development of a comprehensive approach to organizing the personal and professional growth of academic staff. The literature in psychology, pedagogy, and philosophy indicates that the personal development of an educator encompasses physical, mental, and cultural enhancement through purposeful, continuous activities, grounded in a clear understanding of their own abilities, values, and goals. In contrast, the professional development of academic staff is the process of refining existing competencies and acquiring new ones through continuous

professional education, self-cultivation, and engagement in the fields of education and science. This development initiates psychophysiological changes characterized by the enhancement and transformation of their personal and professional qualities. Professional development is achieved through learning, internships, participation in research projects, conferences, and similar events (Piddiachy, 2023). This growth requires planning, prioritization, and effective management of both energy and time.

According to the developed comprehensive approach, the organization of professional and personal development of an academic staff occurs in stages:

I. At the goal-setting and prioritization stage:

1. Identify key objectives for the upcoming week or month, along with desired outcome indicators for each.

2. Establish task prioritization based on importance and urgency.

3. Analyze available resources, time, and any factors that may obstruct progress.

4. Consider possible options for achieving the set goals effectively.

5. Specify the concrete actions to be taken.

6. Set deadlines for task completion.

7. Utilize paper planners or digital applications (e.g., Todoist, Trello) that support various planning methods, task tracking, and synchronization across multiple devices.

II. The time management and task distribution stage involves:

1. Dividing the day into time blocks (timeboxing) and addressing tasks in order of priority – first from category A, then B, and finally C, according to the ABC analysis. This approach helps to:

- Regulate workload.

- Focus on priority tasks within designated time frames.

- Identify and leverage periods of peak productivity based on individual biological rhythms.

2. Organizing the workspace conveniently to ensure that all essential tools are easily accessible.

III. At the task execution stage, the following actions are taken:

1. Eliminating distractions (e.g., disabling notifications and social media).

2. Using the most convenient format (e.g., a digital app or a paper notebook) to store, review, and update task lists.

3. Focusing on completing the most important and challenging tasks and tracking progress based on key indicators.

4. Reviewing plans and reprioritizing tasks as conditions change.

5. Maintaining a high level of productivity by using the Pomodoro method.

6. Gradually working on large tasks by breaking them down into smaller parts and stages to achieve intermediate milestones.

IV. The control and correction stage involves analyzing the processes and results of the work using reflective tools. This allows for identifying strengths and weaknesses, as well as understanding areas for improvement.

Conclusions and prospects for further research. The conducted research has identified two contemporary trends in activity planning and time management. These include minimalism (which involves focusing on the most important tasks, eliminating the unnecessary, and striving to avoid overload) and an emphasis on sequentially addressing priority tasks to enhance work quality and reduce stress associated with frequent attention switching.

The analysis of methods, principles, models, and theories of activity planning and time management has allowed for their structuring based on purpose:

- The goal setting: GROW model, OKR (Objectives and Key Results), 4DX (Four Disciplines of Execution), adaptive time management method.
- The task prioritization: Eisenhower Matrix, ABC analysis method, Eat That Frog method.
- The work time and focus management: Timeboxing, Deep Work theory, Pomodoro method, Parkinson's Law, Energy Management method.
- The work process organization: GTD (Getting Things Done) method, Kaizen method, 5S method, use of digital applications.

This structuring will facilitate their more effective application.

The developed comprehensive approach to organizing the professional and personal development of academic staff aims to enhance their productivity and effectiveness in educational and professional activities. It emphasizes maintaining a balance between work and personal life, optimizing time and resources, automating work processes, minimizing energy loss, and achieving better results. This comprehensive approach integrates contemporary trends and key elements of methods, principles, models, and theories of activity planning and time management. Its application will contribute to enhancing the readiness of academic staff for physical, mental, and cultural improvement, as well as the development of existing and acquisition of new professional competencies in the context of professional activities, formal, informal, and non-formal education.

Prospective directions for further research include conducting diagnostics to assess the readiness of academic staff for professional and personal development in the context of informal and non-formal education.

Список використаних джерел

Al-Toubi, S., Alkali, B., Harrison, D.K., & Vishweshwara, S. (2022). Application

- of 5s Methodology: A Case Study Towards Enhancing Spare Parts Processing Efficiency. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 11, 1–15.
<https://doi.org/10.35940/ijeat.e3508.0611522>
- Arsyad, A., Nur, N. A., Nurhikmah, N., & Azhar, S. (2021). The Educational Value Of Kaizen Quality Management. *Lentera Pendidikan : Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan*, 24(1), 131–143.
<https://doi.org/10.24252/lp.2021v24n1i13>
- Blau, S. (2001). Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity. *New England Journal of Entrepreneurship*, 4, 81–82.
<https://doi.org/10.1108/NEJE-04-02-2001-B008>
- Jena, L. & Basu, E. (2018). Book Review: Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World by Cal Newport, Piatkus–Little, Brown Book Group, London, 2016. *Vikalpa*, 43, 214–217.
<https://doi.org/10.1177/025609091775>
- Liang, G. & Mitchell, T. & Scott, J. (2020). Statewide School Redesign: Integrating Design Thinking and the Four Disciplines of Execution as a Continuous School Improvement Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24.
<https://doi.org/10.1177/1555458920975462>
- Mogonea, F. (2022). A possible mentoring model: the GROW model. *Annals of the University of Craiova Series Psychology-Pedagogy*, 44, 60–70.
[10.52846/AUCPP.2022.2.05](https://doi.org/10.52846/AUCPP.2022.2.05)
- Newport, C. (2016) *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*. New York: Grand Central Publishing. <https://dr-notes.com/deep-work-rules-for-focused-success-in-a-distracted-world-q11>
- Ngandam Mfondoum, A.H. & Tchindjang, M. & Mfondoum, V. & Makouet, I. (2019). Eisenhower matrix Saaty AHP = Strong actions prioritization? Theoretical literature and lessons drawn from empirical evidences, *V. II*, 13–27. <https://surl.li/odzobr>
- Niven, P.R. & Lamorte, B. (2016). *Objectives and key results: Driving focus, alignment, and engagement with OKRs*. John Wiley & Sons.
<https://sal0.li/C8CD3Dd>
- Prieto, R. (2022). Parkinsons-Law. Accelerating Project Delivery. https://www.researchgate.net/publication/359442232_Parkinsons-Law
- Silaen, B. & Nasution, M. & Muti'ah, R. (2024). Implementation of the ABC Analysis to the Inventory Management. *International Journal of Science, Technology & Management*, 5.
https://www.researchgate.net/publication/382703892_Implementation_of_the_ABC_Analysis_to_the_Inventory_Management
- Tracy, B. (2008). *Eat That Frog!: 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time*. ReadHowYouWant.com.
https://books.google.com.ua/books/about/Eat_That_Frog.html?id=MRbVRdmP630C&redir_esc=y
- Zao-Sanders, M. (2024). *Timeboxing: The Power of Doing One Thing at a Time*. Random House. <https://surl.li/mfztvg>

- Піддячий, В.М. (2023) Поняттєво-термінологічний апарат андрагогічних засад професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції (2-3 листопада 2023 р.). Вінниця: Твори, 68–69. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739042/>
- Піддячий, М.І. (2019). Поступ людини і суспільства засобом праці. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі» (17 квітня 2019 р.). Полтава: ПОІППО, 79. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717587/>

References (translated and transliterated)

- Al-Toubi, S., Alkali, B., Harrison, D.K., & Vishweshwara, S. (2022). Application of 5s Methodology: A Case Study Towards Enhancing Spare Parts Processing Efficiency. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.35940/ijeat.e3508.0611522> [in English].
- Arsyad, A., Nur, N.A., Nurhikmah, N., & Azhar, S. (2021). The Educational Value Of Kaizen Quality Management. *Lentera Pendidikan : Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan*, 24(1), 131–143. <https://doi.org/10.24252/lp.2021v24n1i13> [in English].
- Blau, S. (2001). Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity. *New England Journal of Entrepreneurship*, 4, 81–82. <https://doi.org/10.1108/NEJE-04-02-2001-B008> [in English].
- Jena, L. & Basu, E. (2018). Book Review: Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World by Cal Newport, Piatkus–Little, Brown Book Group, London, 2016. *Vikalpa*, 43, 214–217. <https://doi.org/10.1177/025609091775> [in English].
- Liang, G. & Mitchell, T. & Scott, J. (2020). Statewide School Redesign: Integrating Design Thinking and the Four Disciplines of Execution as a Continuous School Improvement Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24. <https://doi.org/10.1177/1555458920975462> [in English].
- Mogonea, F. (2022). A possible mentoring model: the GROW model. *Annals of the University of Craiova Series Psychology-Pedagogy*, 44, 60–70. [10.52846/AUCPP.2022.2.05](https://doi.org/10.52846/AUCPP.2022.2.05) [in English].
- Newport, C. (2016) *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*. New York: Grand Central Publishing. <https://dr-notes.com/deep-work-rules-for-focused-success-in-a-distracted-world-q11> [in English].
- Ngandam Mfondoum, A.H. & Tchindjang, M. & Mfondoum, V. & Makouet, I. (2019). Eisenhower matrix Saaty AHP = Strong actions prioritization? Theoretical literature and lessons drawn from empirical evidences, V. II, 13–27. <https://surl.li/odzobr> [in English].
- Niven, P.R. & Lamorte, B. (2016). Objectives and key results: Driving focus, alignment, and engagement with OKRs. John Wiley & Sons. <https://sal0.li/C8CD3Dd> [in English].
- Piddiachyi, M.I. (2019). Postup liudyny i suspilstva zasobom pratsi [Progress of a person and society through labor]. *Technologies for the integration of educational content: a collection of scientific proceedings of the All-Ukrainian round table «Integration of educational content in a specialized school»* (April 17, 2019).

- Poltava: POIPPO, 79. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717587/> [in Ukrainian].
- Piddiachyi, V.M. (2023). Poniattievo-terminolohichnyi aparat andrahohichnykh zasad profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [The conceptual and terminological basis of andragogical foundations of professional development of research and pedagogical staff of higher education institutions]. Personal and professional training of specialists in the context of Ukraine's integration into the European educational space: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference (Vinnytsia, November 2–3, 2023). Vinnytsia: Tvory, 68–69. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739042/> [in Ukrainian].
- Prieto, R. (2022). Parkinsons-Law. Accelerating Project Delivery. https://www.researchgate.net/publication/359442232_Parkinsons-Law [in English].
- Silaen, B. & Nasution M. & Muti'ah R. (2024). Implementation of the ABC Analysis to the Inventory Management. International Journal of Science, Technology & Management, 5. https://www.researchgate.net/publication/382703892_Implementation_of_the_ABC_Analysis_to_the_Inventory_Management [in English].
- Tracy, B. (2008). Eat That Frog!: 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time. ReadHowYouWant.com. https://books.google.com.ua/books/about/Eat_That_Frog.html?id=MRbVRdmP630C&redir_esc=y [in English].
- Zao-Sanders, M. (2024). Timeboxing: The Power of Doing One Thing at a Time. Random House. <https://surl.li/dnifpi> [in English].

УДК 374.7: 355.232

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.123-134](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.123-134)

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

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

Radomskii Ihor – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

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

E-mail: radomski@ukr.net

Анотація. У сучасній системі підготовки військових фахівців набули актуальності питання підготовки та подальшого професійного розвитку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, підвищення рівня їх кваліфікації. Дослідники визнають неефективність

сучасної практики підвищення кваліфікації викладачів через надмірний формалізм в її організації, абсолютизацію окремих форм тощо. Акцентовано увагу на окремих проблемах, пов'язаних із організацією професійного розвитку викладачів вищої школи, виявлених на основі аналізу досліджень з теорії і практики післядипломної педагогічної освіти. Наголошено на внутрішніх і зовнішніх факторах, що впливають на професійний розвиток науково-педагогічних працівників. Виявлено етапи професійного розвитку викладача вищої військової школи, серед яких: вибір професії; професійної освіти та підготовки; професійної адаптації; формування професійної компетентності; формування професіоналізму; удосконалення професійної майстерності та новаторство. Виділено сучасні моделі професійного розвитку наукових, науково-педагогічних працівників, які активно впроваджуються в закладах вищої освіти та можуть бути використані у вищих військових навчальних закладах (особистісно-орієнтована модель; каскадна (циклічна) модель; логіко-дидактична модель; варіативна модель; модель мережевої взаємодії в системі підвищення кваліфікації; внутрішньоорганізаційна модель; регіональна модель; диверсифікована модель; модель дистанційного електронного навчання, персоніфікована модель підвищення кваліфікації). Наголошено на доцільності застосування андрагогічного підходу в процесі професійного розвитку та окреслено основні напрями вдосконалення професійного розвитку офіцерського складу загалом і викладачів вищих військових навчальних закладів зокрема.

Ключові слова: професійний розвиток; науково-педагогічний працівник; вищий військовий навчальний заклад; фактори, етапи, моделі, основні напрями професійного розвитку.

Radomskii Ihor

TOPICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. In the system of training of military specialists, the issues of training and further professional development of highly qualified scientific and scientific-pedagogical staff, raising their qualification level in connection with the formation and development of scientific schools are relevant today. Many researchers consider the current practice of in-service training of teachers as ineffective and explain it by excessive formalism in its organization, absolutizing of certain forms, etc. The analysis of the theory and practice of postgraduate teacher education has allowed us to identify a number of problems related to the organization of professional development of higher education teachers. The internal and external factors actively influencing the professional development of academic staff are outlined. The stages of professional development of a teacher of a higher military school are allocated, including: choice of profession,

professional education and training, professional adaptation, formation of professional competence, formation of professionalism, improvement of professional skills and innovation. The modern models of professional development of scientific and scientific-pedagogical staff, which are actively implemented in higher educational institutions, and can be used in higher military educational institutions, are highlighted, in particular, the personality-oriented model, the cascade (cyclical) model, the logical and didactic model, the variable model, the model of networking in the system of professional development, the intra-organizational model, the regional model, the diversified model, the model of distance e-learning and the personalized model of professional development. The author emphasizes the necessity of applying an andragogical approach in the process of professional development and outlines the main directions for improving the professional development of officers in general, and teachers of higher military educational institutions in particular.

Key words: *professional development; scientific and pedagogical staff; higher military educational institution; factors, stages, models, main directions of professional development.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сьогодні розвиток та формування людського капіталу – пріоритетні завдання інституцій освіти та науки, де готуються кадри, здатні не тільки забезпечувати сталий поступальний розвиток держави, а й відтворювати їхній освітній і науковий потенціал вищого рівня. Викладене повною мірою стосується й військової освіти. Місія системи військової освіти – забезпечення потужного, інноваційного розвитку сектору безпеки та оборони України через підготовку висококваліфікованих фахівців, продукування та поширення фундаментальних і прикладних знань, формування інтелектуального та духовного потенціалу військової сфери, готового до сучасних і майбутніх викликів (Приходько, 2022, с. 179).

Відповідно до Конституції України, захист держави покладається на Збройні сили України (далі – ЗСУ), їх кадровий склад, який має ефективно реалізовувати визначені завдання у сфері воєнної політики України. Успішне виконання покладених завдань пов'язане із забезпеченням якості функціонування системи військової освіти, де головну роль відіграє особистість викладача, його професійна компетентність, фаховість, здатність до розв'язання складних завдань щодо організації освітнього процесу та підготовки компетентних військових фахівців для ЗСУ (Зельницький, & Заболотний, 2016, с. 83).

Слід враховувати, що у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) нашої держави зараз навчаються здобувачі освіти, які мають досвід проходження військової служби на різних посадах у військах, наукові ступені та значний досвід участі в бойових діях. Тому до викладачів ВВНЗ висувуються підвищені вимоги щодо професійної майстерності, а проблематика їх професійного розвитку стає дедалі актуальнішою. Саме

від професіоналізму викладача вищої військової школи значною мірою залежить формування мотивації учіння у здобувачів освіти у ВВНЗ та досягнення ними програмних результатів навчання.

Отже, у сучасній системі підготовки військових фахівців ключовим аспектом залишається забезпечення високого рівня професійної компетентності наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, упровадження ефективних механізмів безперервного професійного зростання, розвитку наукових шкіл тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Результати наукових розвідок з питань підготовки та професійного розвитку офіцерських, наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в системі військової освіти України висвітлено в працях багатьох вітчизняних дослідників, серед них: А. Вітченка, О. Діденка, А. Зельницького, І. Козубцова, М. Нецадима, В. Осьодла, Ю. Приходька, В. Рахманова, В. Стасюка, В. Телелима, О. Торічного, Ю. Черниха, В. Шемчука, В. Ягупова та ін. Науковці досліджували концептуальні основи розвитку військової освіти; військову освіту як систему та шляхи її трансформації, історичні аспекти її становлення, компаративну педагогіку; психолого-педагогічні основи підготовки військових фахівців; морально-психологічне забезпечення освітнього процесу у ВВНЗ; формування змісту навчання; питання інформатизації військової освіти, запровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес; питання якості військової освіти та освітньої діяльності; підготовку та професійний розвиток наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; інноваційну діяльність у вищій військовій школі; контрольно-діагностичні процедури в освітньому процесі тощо.

Проблематику навчання дорослих на андрагогічних засадах загалом і специфіку професійного розвитку педагогічного персоналу зокрема відображено у працях О. Аніщенко, О. Баніт, Л. Лук'янової, В. Олійника, С. Сисоевої, Т. Сорочан та багатьох інших науковців.

Метою статті є аналіз актуальних аспектів професійного розвитку викладачів вищих військових навчальних закладів, зокрема розгляд проблемних питань, факторів що впливають на процеси професійного зростання, його етапи, моделі та основні напрями удосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних наукових дослідженнях дедалі частіше порушується питання ефективності механізмів підвищення кваліфікації викладачів, що зумовлено низкою факторів, з-поміж яких – надмірний формалізм в його організації, абсолютизація окремих форм, зокрема самоосвіти (Вітченко, 2023, с. 20) тощо. О. Старостіна зазначає, що «самоосвіта не може замінити належним чином організоване підвищення кваліфікації, важливою складовою частиною якого є покращення психолого-педагогічної підготовки, опанування новими технологіями навчання, опановування прийомами та

методами професійної педагогічної діяльності...» (Старостіна, 2020, с. 125). Останнє є вкрай важливим, якщо враховувати реальний стан психолого-педагогічної підготовки викладачів українських ВВНЗ та відносно низький відсоток серед них фахівців із базовою педагогічною освітою.

А. Вітченко наголошує на нагальності оновлення традиційної практики професіоналізації науково-педагогічних працівників з метою подолання наявних у ній недоліків (безсистемність, формалізм, знаннєцентризм, вузькоспеціальна спрямованість, низька мотивація щодо покращення результатів самоосвіти та застосування освітніх інновацій тощо), налагодження неперервного вдосконалення науково-педагогічної діяльності та забезпечення кар'єрного успіху викладачів, пошуку оптимальних підходів до підвищення кваліфікації в умовах нестабільності та конкуренції (Вітченко, 2023, с. 23-24).

У контексті нашого дослідження науковий і практичний інтерес становлять отримані А. Вітченком (2023) результати аналізу актуальних проблем, пов'язаних із організацією професійного розвитку викладацького складу закладів вищої освіти, здійсненого на основі ґрунтовного вивчення теоретичних і практичних аспектів розвитку післядипломної педагогічної освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Актуальні проблеми професійного розвитку викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти (за А. Вітченком)

Професійний розвиток викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти	
Напрямок підготовки	Наявні проблеми
Професіографічні вимоги до викладачів	Відсутні кваліфікаційні рівні для визначення персональних досягнень науково-педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації. Брак системи компетентностей за рівнями професійного розвитку. У професійному стандарті вони визначені за посадами (асистент, викладач, доцент і професор) без конкретизації діагностичного інструментарію для вимірювання й оцінювання інтегральних результатів (компетентностей).
Управління професійним розвитком і кар'єрою викладачів	Формальний характер планування, організації та контролю ефективності професійного розвитку викладачів, відсутні процедури стимулювання науково-педагогічних працівників до якісного підвищення кваліфікації, немає затвердженої диференційованої шкали залежності між підвищенням кваліфікаційного рівня і кар'єрним зростанням викладача.
Методика підвищення кваліфікації викладачів	Безсистемність у виборі викладачем видів і форм підвищення кваліфікації, що не відображає рівень його

	попередніх досягнень і не мотивує до послідовної і побудови у подальшому індивідуальної траєкторії професійного розвитку.
--	---

Джерело: (Вітченко, 2023, с. 24).

Беручи до уваги обґрунтовані А. Вітченком проблеми професійного розвитку викладачів, слід зауважити, що сучасний викладач вищої військової школи, який вмотивований до самовдосконалення, постійно ставитиме перед собою нові цілі у професійному розвитку, а заняття в межах неформальної, та інформальної освіти, на думку О. Красницької, й поготів забезпечуватимуть неперервність професійного розвитку викладачів ВВНЗ, постійне самовдосконалення, сприятимуть формуванню педагогічної майстерності, даватимуть змогу здобути додаткові знання, розширити пізнавальні інтереси, підвищити професійний рівень (Красницька, 2023, с. 48).

О. Гавришків систематизовано внутрішні та зовнішні фактори, що активно впливають на професійний розвиток науково-педагогічних працівників які відображено в табл. 2.

Таблиця 2

**Фактори професійного розвитку науково-педагогічних працівників
(за О. Гавришків)**

Фактори професійного розвитку науково-педагогічних працівників	
Внутрішні	Зовнішні
Особливості індивідуально психологічного характеру (інтереси, мотиви, потреби, здібності, спрямованість, темперамент)	Наявність правдивої конкуренції у закладі вищої освіти.
Дисциплінованість, рішучість, наполегливість, сміливість як вольові якості	Створення нових умов та вимог до професійної діяльності.
Бажання віднайти своє місце в професійно-педагогічній діяльності у вищому військовому навчальному закладі.	Зміни в організації освітнього процесу.
Усвідомлення недостатності знань, досвіду для ефективного виконання своєї професійної педагогічної діяльності.	Наявність викладачів-наставників.
Мотивація до самовдосконалення та розвитку, бажання пізнавати щось нове та розширювати свій світогляд.	Призначення на нову посаду (нові обов'язки та вимоги).
	Наявність науково-технічного прогресу.
	Оточення науково-педагогічного працівника.

Джерело: (Гавришків, 2021, с. 24).

Врахування зазначених факторів дозволить інтенсифікувати та удосконалити системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників (далі – НПП) у вищих військових навчальних закладах.

Нам імпонують етапи професійного розвитку викладача вищої військової школи, виокремлені та схарактеризовані О. Гавришків (Гавришків, 2021, с. 24-26):

I (етап вибору професії). Вибір професії зумовлюється здібностями особистості до певного виду діяльності, її інтересами, мотивами та задатками. Зазвичай він завершується в юнацькому чи підлітковому віці. У разі потреби людини змінити сферу своєї праці вона починає свій професійний шлях з першого етапу: проходить усі стадії професійного зростання вдруге. Після багатьох років військової кар'єри офіцери вступають на навчання до ад'юнктури. Однак обрання ними науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ, попри їх попередній досвід служби у п'ять, десять чи більше років у військах наводить їх до початкового етапу вже як викладача ВВНЗ, науковця.

II (етап професійної освіти та підготовки) характеризується опануванням необхідними знаннями, навичками та вміннями, розвитком професійно необхідних якостей і властивостей особистості. Зазвичай він проходить у закладах вищої освіти, також ймовірно навчання на різноманітних курсах підвищення кваліфікації й перепідготовки у закладах післядипломної освіти. Військовослужбовці опановують процес підготовки до науково-педагогічної діяльності в ході навчання на оперативному рівні у ВВНЗ та в ад'юнктурі.

III (етап професійної адаптації). Науково-педагогічна діяльність характеризується своїми функціями, особливостями, рисами та властивостями, вирізняється значною різноманітністю педагогічних задач і ситуацій, тому передбачити та навчити всьому є майже неможливим.

IV (етап формування професійної компетентності). На цьому етапі НПП ВВНЗ набуває досвіду самостійної професійної діяльності, вдосконалює набуті знання та професійні навички, опановує нові, виробляє важливі професійні риси та властивості, педагогічні техніки, пізнає тонкощі професійно-педагогічної діяльності, працює на репродуктивному та конструктивному рівнях.

V (етап формування професіоналізму). На цьому етапі викладач ВВНЗ виступає справжнім професіоналом своєї справи та вирізняється своїм власним індивідуальним стилем професійної діяльності. Активність викладача характеризується гнучкістю, інноваційністю, високою результативністю не лише в навчальній, а й в методичній та науковій роботі.

VI (етап удосконалення професійної майстерності). Викладач ВВНЗ, як майстер своєї справи, проявляє творчість в процесі своєї науково-педагогічної діяльності, може професійно вирішувати надскладні

педагогічні завдання та ситуації, добре орієнтуватися в різних сферах педагогічної та наукової діяльності.

VII (етап новаторства). Викладач ВВНЗ – новатор, це в першу чергу дослідник, який активно сприймає нову інформацію, науково обґрунтовує організацію освітнього процесу на прогностичних засадах, володіє гнучким професійним мисленням, мистецтвом рефлексії, високим рівнем самосвідомості.

Сучасні моделі професійного розвитку наукових, науково-педагогічних працівників ВВНЗ мають ґрунтуватися на принципах гнучкості й багатовекторності траєкторій професійного зростання, передбачати впровадження різноманітних форм і методів навчання, що сприятиме забезпеченню максимальної адаптивності до динамічних змін у сфері військової освіти, ефективному використанню потенціалу наукових шкіл, досвіду кращих педагогів і науковців як в Україні, так і за кордоном.

У науковому доробку, напрацьованому Л. Козубцовою, І. Козубцовим, О. Саєнко, П. Шацило, відображено сучасні моделі професійного розвитку наукових, науково-педагогічних працівників, які активно впроваджуються в закладах вищої освіти та можуть бути використані у ВВНЗ. У науковій праці (Козубцова, Козубцов, Саєнко, & Шацило, 2022, с. 128) розглядаються:

- особистісно-орієнтована модель професійного розвитку, що припускає зсув акценту з передачі нормативного змісту навчання на розвиток індивідуальної моделі професійної діяльності науково-педагогічного працівника;
- каскадна (циклічна) модель підвищення кваліфікації – включає передкурсовий період (вивчення рівня професіоналізму), теоретико-практичний курс і період впровадження;
- логіко-дидактична модель освітнього процесу підвищення кваліфікації НПП, яка заснована на міжособистісній взаємодії усіх учасників процесу навчання, включенні їх в різні форми групової роботи і спонуканні до рефлексії та самоаналізу;
- варіативна модель підвищення кваліфікації наукових працівників (далі – НП) і НПП;
- модель мережевої взаємодії в системі підвищення кваліфікації, як умова підвищення професійної компетенції наукових та науково-педагогічних працівників;
- внутрішньо-організаційна модель системи підвищення кваліфікації;
- регіональна модель управління системою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- диверсифікована модель професійного розвитку фахівців системи освіти з використанням ресурсу консорціуму як нової інституційної форми організації освіти;
- модель дистанційного електронного навчання в системі

підвищення кваліфікації (Козубцова, Козубцов, Саєнко, & Шацило, 2022, с. 128).

За результатами наукових розвідок дослідниками (Козубцова, Козубцов, Саєнко, & Шацило, с. 128) запропоновано авторську персоніфіковану модель підвищення кваліфікації в системі підготовки та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників.

У процесі професійного розвитку викладача ВВНЗ важливо враховувати положення андрагогічного підходу. Як зазначає В. Рахманов, застосовуючи андрагогічний підхід, військові фахівці постійно навчаються і найкраще вчаться, коли негайно застосовують набуті компетентності. На думку дослідника, важливо створювати сприятливі умови, позитивний психологічний клімат, впроваджувати ефективні стратегії навчання, а також освітні ініціативи, зорієнтовані на навчання, самонавчання та отримання досвіду. На навчання також впливає самоєфективність – упевненість людини у своїй здатності здобувати компетентності (Рахманов, 2021, с. 284).

Враховуючи результати наукових розвідок Г. Тіхонова, Є. Кірілкіна, Г. Шпанчука, І. Смірнова (Тіхонов, & Смірнов, 2022, с. 115), основними напрямками вдосконалення професійного розвитку офіцерського складу загалом і викладачів ВВНЗ зокрема з їх професійної майстерності та удосконалення індивідуальної підготовки має стати:

- перегляд системи професійної підготовки, пристосування її до сучасних вимог та надання більшої самостійності командному складу військових організаційних структур щодо її планування та проведення;
- стимулювання творчих пошуків командування щодо інноваційних технологій та шляхів їх впровадження у службову діяльність та освітній процес ВВНЗ;
- впровадження та розвиток системи дистанційного навчання на базі ВВНЗ для офіцерів військових частин та НПП ВВНЗ за своїми військово-обліковими спеціальностями щодо їх самостійного навчання;
- створення консультативних сайтів для надання можливості офіцерам самостійно отримувати навчальні матеріали або консультації у будь-який час;
- удосконалення форм і методів навчання, поширення передового досвіду командирів, які застосовують інтерактивні методики, нові особистісно-орієнтовані системи навчання;
- надання методичної допомоги щойно призначеним командирам, молодим викладачам та підтримання їх позитивних починань з професійного розвитку;
- своєчасне виявлення і сприяння усуненню причин, які гальмують удосконалення рівня професійного розвитку офіцерів у системі індивідуальної та колективної підготовки.

З огляду на зазначене вище система професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВВНЗ має бути гнучкою, здатною

оперативно змінювати зміст, методи та організаційні форми згідно з потребами військ (сил) і можливими навчально-бойовими ситуаціями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на сучасному етапі розвитку військової освіти викладач вищого військового навчального закладу відіграє ключову роль у процесі підготовки компетентних військових фахівців для Збройних сил України та інших військових формувань. Постійний розвиток військової освіти і науки, змісту військово-професійної діяльності, активні зміни військової, соціальної, політичної ситуації в країні визначають зростаючі вимоги до якості та ефективності освітнього процесу у ВВНЗ. Це, своєю чергою, спонукає до постійного професійного розвитку викладачів вищої військової школи, які реалізують сучасні освітні програми, запроваджують інноваційні технології і методики в освітній процес.

У контексті подальших наукових досліджень вважаємо за доцільне зосередити увагу на вивченні механізмів посилення мотивації та ініціативності викладачів ВВНЗ щодо власного професійного та особистісного розвитку.

Список використаних джерел

- Вітченко, А. (2023). Проблеми підвищення кваліфікації викладачів у сучасній вищій школі: від формотворчості й експериментаторства до інноваційного пошуку. *Військова освіта*. 2(48), 18–33. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/18-33>
- Гавришків, О. (2021). Професійне самовдосконалення викладачів вищої військової школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 35, 22–32. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11319>
- Зельницький, А.М., & Заболотний, А.М. (2016). Викладач вищого військового навчального закладу в сучасних умовах: розвиток професійної компетентності – нові виклики. *Військова освіта*. 2(34), 83–92. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/83-92>
- Козубцова, Л., Козубцов, І., Саєнко, О., & Шацilo, П. (2022). Персоніфікована модель підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників збройних сил України. *Військова освіта*. 2(46), 127–137. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-46/127-137>
- Красницька, О. (2023). Педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів вищих військових навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 1(2), 42–51. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.5>
- Приходько, Ю. (2022). Актуальні проблеми трансформації стану та якості системи вищої військової освіти. *Військова освіта*. 1(45), 179–196. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-45/179-196>

- Рахманов, В. (2021). Основні підходи до системи професійної військової освіти в Україні. *Військова освіта*. 1(43), 279–288. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-43/279-288>
- Старостіна, О.В. (2020). Досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 72, Ч. 2, 122–126.
- Тихонов, Г., Кірілкін, Є., Шпанчук, Г., & Смірнов, І. (2022). Напрями удосконалення професійного розвитку офіцерського складу щодо підвищення бойових спроможностей військ (сил). *Збірник наукових праць центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України*. 3(76), 111–117. <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2022-3-76/111-117>

References (translated and transliterated)

- Havryshkiv, O. (2021). Profesiine samovdoskonalennia vykladachiv vyshchoi viiskovoi shkoly [Professional self-improvement of teachers of higher military school]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna*. (35), 22–32. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11319> [in Ukrainian].
- Kozubtsova, L., Kozubtsov, I., Saienko O., & Shatsylo P., (2022). Personifikovana model pidvyshchennia kvalifikatsii naukovykh ta nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv Zbroinykh syl Ukrainy [Personalized model of professional development of scientific and scientific-pedagogical staff of the Armed Forces of Ukraine]. *Viiskova osvita*, 2(46), 127–137. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-46/127-137> [in Ukrainian].
- Krasnytska, O. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnikh vykladachiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions for the formation of pedagogical skills of future teachers of higher military educational institutions]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: pedahohika*, 1(2), 42–51. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.5> [in Ukrainian].
- Prykhodko, Yu. (2022). Aktualni problemy transformatsii stanu ta yakosti systemy vyshchoi viiskovoi osvity [Current problems of transformation of the state and quality of the system of higher military education]. *Viiskova osvita*, 1(45), 179–196. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2022-45/179-196> [in Ukrainian].
- Rakhmanov, V. (2021). Osnovni pidkhody do systemy profesiinoi viiskovoi osvity v Ukraini [Main approaches to the system of professional military education in Ukraine]. *Viiskova osvita*, 1(43), 279–288. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2021-43/279-288> [in Ukrainian].
- Starostina, O.V. (2020). Dosvid pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv vyshchoi shkoly v Ukraini [Experience of Professional Development of Higher Education Teachers in Ukraine]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vyp. 72, Ch. 2. 122-126 [in Ukrainian].
- Tikhonov, H., Kirilkin, Ye., Shpanchuk, H., & Smirnov, I. (2022). Napriamy udoskonalennia profesiinoho rozvytku ofiterskoho skladu shchodo pidvyshchennia boiovykh spromozhnosti viisk (syl) [Directions for improving the professional

- development of officers to enhance the combat capabilities of troops (forces)]. *Zbirnyk naukovykh prats tsentru voienno-stratehichnykh doslidzhen Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 3(76), 111-117. <https://doi.org/10.33099/2304-2745/2022-3-76/111-117> [in Ukrainian].
- Vitchenko, A. (2023). Problemy pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv u suchasni vyshchii shkoli: vid formotvorchosti y eksperymentatorstva do innovatsiinoho poshuku [Problems of Teacher Training in Modern Higher Education: From Formation and Experimentation to Innovative Research]. *Viiskova osvita*, 2(48), 18–33. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-48/18-33> [in Ukrainian].
- Zelnytskyi, A.M., & Zabolotnyi, A.M. (2016). Vykladach vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu v suchasnykh umovakh: rozvytok profesiinoi kompetentnosti – novi vyklyky [The teacher of a higher military educational institution in modern conditions: development of professional competence - new challenges]. *Viiskova osvita*, 2(34), 83–92. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/83-92> [in Ukrainian].

УДК 314.1:376.6+331

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.134-143](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.134-143)

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВНУТРІШНЬОПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Свідерський Ігор Володимирович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Sviderskyi Ihor – PhD Student at the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0004-3509-5510>

E-mail: sviderskyi@ipood.com.ua

Анотація. У статті розглянуто питання формування підприємницької компетентності внутрішньопереміщених осіб (ВПО) у контексті неформальної освіти в умовах воєнного стану в Україні. Проаналізовано теоретичні основи означеної теми, основні проблеми та перспективи їх вирішення. Встановлено, що воєнно-терористичні дії російської федерації на території України з 2014 року та пов'язані з ними масові переселення громадян створили значні соціально-економічні виклики для нашої держави, які потребують негайного вирішення. З огляду на постійне зростання чисельності ВПО та наростаючі воєнно-терористичні дії агресора актуальною стає розробка ефективних механізмів їхньої адаптації та інтеграції в нові громади. Особливу увагу приділено аспекту формування підприємницької компетентності ВПО в умовах неформальної освіти, як необхідного та ефективного критерію адаптації громадян до нових умов життя. Враховуючи унікальні обставини, що характеризують цю категорію осіб, такі як втрата

житла, робочих місць та фінансової стабільності, збереження та розвиток підприємницьких вмінь може стати значущим інструментом для їхньої самореалізації та становлення, а також рушійною силою економічного поступу країни в умовах воєнного стану (створення нових робочих місць, зміцнення місцевої економіки тощо). Проаналізовано пропозиції Центрів навчання ВПО та їх освітні програми з формування підприємницької компетентності у ВПО, що функціонують в Україні в умовах воєнного стану. З'ясовано, що ефективність успішної адаптації та реінтеграції ВПО у нове середовище залежить від координації зусиль на всіх рівнях (спільні дії держави, міжнародної спільноти, самих ВПО) та їхньої готовності до довгострокових інвестицій у відновлення та розвиток, включаючи психосоціальну підтримку та створення умов для розвитку малого бізнесу.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи; підприємницька компетентність; неформальна освіта; воєнний стан; соціальна інтеграція; економічний розвиток; Центри навчання внутрішньо-переміщених осіб.

Sviderskyi Ihor

ENTREPRENEURIAL COMPETENCE FORMATION AT INTERNALLY DISPLACED PERSONS UNDER CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Abstract. The author considers the issue of forming entrepreneurial competence of internally displaced persons (IDPs) in the context of informal education under conditions of martial law in Ukraine. The theoretical foundations of the specified topic are analyzed, the main problems and prospects for their solution are investigated. It is established that the military-terrorist actions of the russian federation on the territory of Ukraine since 2014 and the associated mass resettlement of citizens have created significant socio-economic challenges for our state, which require immediate solutions. Given the constant growth in the number of IDPs and the increasing military-terrorist actions of the aggressor, the development of effective mechanisms for their adaptation and integration into new communities is becoming relevant. Special attention is devoted to the aspect of developing entrepreneurial competence at IDPs through non-formal education, seen as a necessary and effective criterion for citizens' adaptation to new life conditions. Considering the unique circumstances defining this group, such as loss of housing, jobs, and financial stability, the preservation and development of entrepreneurial skills can become a significant tool for their self-realization, growth, and a driving force for the country's economic advancement under conditions of martial law (creation of new jobs, strengthening of local economy, etc.). Particular focus is placed on IDP Learning Centers and non-formal educational programs aimed at fostering entrepreneurial competence for IDPs operating in Ukraine under conditions of martial law. It was found that the effectiveness of successful adaptation and reintegration of IDPs into the new environment depends on the coordination of

efforts at all levels (joint actions of the state, the international community, and the IDPs themselves) and their readiness for long-term investments in recovery and development, including psychosocial support and creating conditions for the development of small businesses.

Key words: *internally displaced persons; entrepreneurial competence; non-formal education; conditions of martial law; social integration; economic development; IDP Learning Centers.*

Постановка проблеми, її актуальність. Воєнно-терористичні дії, викликані вторгненням російської федерації на територію суверенної України, що тривають упродовж десяти років, спричинили масове переміщення населення з зони бойових дій до безпечніших регіонів країни. Станом на середину червня 2023 р. згідно з даними Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні зареєстровано 4,8 млн. внутрішньопереміщених осіб (Міжнародна організація з міграції (МОМ) в Україні, 2023). Це більше, ніж чисельність населення багатьох європейських країн (Албанія, Хорватія тощо). У кінці червня 2023 року в Україні за статистичними даними цієї ж організації було офіційно зареєстровано вже 5,1 млн. внутрішньопереміщених осіб (ВПО). На жаль, цей процес нині є незворотнім. Адже термін перебування людей у статусі ВПО постійно зростає, тому що масштаби війни зростають.

Цілком очевидно, що ВПО є особливою цільовою групою в межах міграційної політики держави, що відрізняється своїми унікальними ознаками, специфічними потребами, індивідуальними характеристиками, потребами та впливом зовнішніх факторів. В умовах збройної агресії ВПО стали новою соціальною категорією для українського суспільства, яка, хоч і вже знайома світові, для нашої країни виникла вперше (Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»). Це пояснює недостатню готовність українського суспільства до вирішення численних проблем цих людей: житлове забезпечення, фінансові труднощі, соціальна ізоляція, психологічні проблеми, правові проблеми, нестабільність ринку праці, проблеми медичного обслуговування й доступу до якісної освіти, безробіття, відсутність цілісної системи підтримки підприємництва та ін.

З вищезазначеного слідує, що ці проблеми можна умовно диференціювати на ті, що відносяться до задоволення базових потреб ВПО та відповідно можуть бути вирішені за допомогою адміністративних послуг, та ті, що стосуються духовних і соціальних потреб, що потребують комплексного спектру соціальної та психологічної підтримки (Міністерство соціальної політики України, 2023).

Особливо актуальною в таких умовах стає проблема формування підприємницької компетентності у ВПО, як один із небагатьох чинників, здатних допомогти цій категорії осіб самостійно інтегруватися в суспільство,

фінансово забезпечити себе та родину, стабілізувати ускладнену війною психологічну ситуацію. До того ж, підприємницька діяльність відіграє ключову роль у відновленні економіки країни, тому ВПО, наділені підприємницькою компетентністю, можуть стати важливим рушієм економічного поступу держави в умовах воєнного стану, створюючи нові робочі місця та сприяючи місцевій економіці. Проте, для цього їм необхідно забезпечити доступ до ресурсів і знань, що допоможуть розвинути цю якість.

Оскільки доступ до формальної освіти в період війни обмежений (руйнування закладів освіти, неможливість очно перебувати тривалий час в закладі освіти через тривалі терористичні акти тощо), особливої актуальності в цей час набувають неформальні освітні програми (неформальна освіта), не применшуючи цінності перших. Неформальні програми забезпечують гнучкість й адаптивність (Аніщенко, Андрощук, Баніт, Зінченко, Калюжна, Котирло, Піддячий, 2019), необхідні для швидкого реагування людини на змінні обставини (зокрема, військові дії агресора), не обмежуються шкільним або університетським періодом (але є невід'ємною частиною особистісного розвитку) і використовуються на різних етапах життя.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази засвідчує зростання інтересу дослідників до проблем формування підприємницької компетентності та підприємництва у дорослих та неповнолітніх осіб. Зокрема, теоретико-методичні та категорійно-дефінітивний аспекти означеної проблеми знаходимо в працях О. Ануфрієвої, Л. Базиль, Ю. Білової, А. Дяченко, І. Добренко, І. Зінкової, О. Зінченка, Г. Карпюк, Н. Комих, Л. Криницької, Т. Кульчицького, В. Майковської, Г. Матукової, С. Прищепи, А. Путінцева, М. Ткаченка, А. Філіпенко, Т. Христової та інших вчених. Не залишилася поза увагою дослідників означена проблема й у законодавчих та нормативних документах. Зокрема, у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про підприємництво»; Стратегії сталого розвитку «Україна – 2030», Концепції розвитку економічної освіти в Україні, оновлених редакціях ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради ЄС) підприємництво та підприємницька діяльність є основою наукових розвідок.

Ключові аспекти розв'язання проблем ВПО знаходимо у наукових працях таких вчених, як І. Аракелова, О. Блинова, С. Волошин, М. Закіров, Т. Крушельницька, І. Хомишин, Н. Чуйко та ін.

Детальне вивчення проблем неформальної освіти дорослих прослідковується в наукових напрацюваннях українських дослідників О. Аніщенко, О. Баніт, О. Василенко, О. Волярської, С. Зінченко, Л. Лук'янової, Н. Павлик, С. Прийми, Н. Терьохіної та ін. Незважаючи на широкий спектр наукових праць з питань формування в осіб підприємницької компетентності та підприємництва, з проблем адаптації ВПО до нових соціальних умов, а також питань, що стосуються

неформальної освіти різних вікових категорій осіб, усе ж доводиться констатувати відсутність цілісного та узагальненого дослідження, в якому б конкретизувалися теоретико-методологічні аспекти формування підприємницької компетентності ВПО у контексті неформальної освіти. Набуває важливості переосмислення цієї проблеми в умовах дії воєнного стану в Україні.

Метою статті аналіз теоретико-методологічних засад формування підприємницької компетентності у ВПО у контексті неформальної освіти в умовах воєнного стану. Мета зумовлює основні завдання: окреслення та обґрунтування теоретичних основ проблеми, загальної термінології, виявлення та аналіз основних проблем з означеної теми, шляхів і перспектив їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки формування і розвиток підприємницької компетентності важливі для створення конкурентоспроможного та динамічного суспільства, звернемося до дефінітивного аналізу цієї категорії, зокрема в контексті її формування у такої категорії осіб, як ВПО.

Зазначимо, що поняття «підприємництво» вперше увійшло в науковий обіг у XVIII ст. завдяки економісту з Австрії Й. Шумпетеру, який розглядав таку діяльність як процес інновацій та економічного розвитку. Семантично залежний від нього термін «підприємець» був уперше використаний англійським економістом Р. Кантільйоном у праці «Нарис про природу торгівлі взагалі», що була опублікована посмертно в 1755 р. У той відрізок часу «підприємництво» буквально трактувалося вченими як здатність людини до ризикованої діяльності та організації виробництва для отримання прибутку, а також як здатність до інноваційного підходу (тобто до впровадження особою нових ідей, технологій та продуктів на ринок). Підприємцем називали людину, яка здійснювала посередницьку ризиковану діяльність. Головною метою підприємницької діяльності відповідно вважалося отримання прибутку шляхом ефективного використання нових можливостей, що виникали у результаті інновацій (Савченко, 2010).

З цих термінів у процесі еволюції наукової думки, тривалої хронології історичних подій згодом зародилося поняття «підприємницька компетентність», яке у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи від 2006 р. вже вважалося однією з ключових компетентностей людини, серед восьми інших й передбачало передусім творчість, інноваційний підхід та ризикованість, уміння особою планувати та організовувати проекти для досягнення цілей. Втім Рамкою Entre Comp створеною на замовлення Європейської комісії у 2016 р. вже було запропоновано концептуальну модель та детальніше визначення підприємницької компетентності. В означеному документі ця дефініція трактувалася, передусім, як здатність особистості перетворювати ідеї у

сфері економічного життя в реальність. Підприємницька компетентність визнавалася цим нормативним документом інтегрованою якістю, що базується передусім на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також на вмінні особи планувати й організовувати підприємницьку діяльність. Водночас, підприємницька компетентність у вищезазначеному трактуванні вважалася підґрунтям для отримання людиною конкретних навичок і знань, необхідних для ведення соціальної чи комерційної діяльності, у т. ч. моральні цінності, сприйнятливі для розумного управління (European Commission. EntreComp, 2016; OECD. Definition and Selection of Competencies, 2005).

Втім, варто зауважити, що нині не існує єдино прийнятого універсального трактування цього поняття. У кожній країні та соціальному середовищі дефініція підприємницької компетентності може частково різнитися, зважаючи на різні культурні, освітні та соціально-політичні чинники, а також основоположні авторські акценти дефініції. Так, в Україні термін «підприємницька компетентність» вперше офіційно застосували в переліку ключових компетентностей, визначених українськими педагогами за результатами обговорень, організованих у рамках проєкту ПРООН «Освітня політика та освіта для сталого розвитку» від 2013 р. В компетентнісному аспекті це поняття дефініціюється вченими, передусім, як комплекс якостей, знань, навичок і особистісних характеристик, що дозволяють особі успішно виконувати підприємницькі функції та досягати цілей у бізнесі. Воно охоплює: знання (розуміння основ бізнесу, ринкових тенденцій, управління фінансами, маркетингу, управління персоналом тощо), навички (вміння вирішувати проблеми, приймати рішення, спілкуватися, управляти часом, керувати проєктами, працювати в команді, бути креативним та інноваційним тощо), особистісні якості (ініціативність, самодисципліна, відповідальність, наполегливість, впевненість у собі, відкритість до ризику, лідерські якості та адаптивність до змін тощо). Варто зауважити, що ці складові взаємодіють та взаємопоєднуються для формування комплексу властивостей, необхідних для успішної підприємницької діяльності (Савченко, 2010).

У деяких професійних стандартах України (зокрема, педагогічних) виокремлюють підприємницьку компетентність як загальну компетентність, що забезпечує здатність особи до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою (OECD Publishing, 2005).

Таким чином, з вищезазначеного випливає, що формування підприємницької компетентності у внутрішньо переміщених осіб на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства – це, передусім, процес розвитку та вдосконалення особистісних і професійних якостей, знань, навичок та вмінь, необхідних для успішного започаткування та ведення підприємницької діяльності ВПО в умовах нових соціальних та економічних

викликів (зокрема, воєнні дії агресора на території незалежної держави). Цей процес передбачає навчання основам підприємництва, розвиток критичного мислення, творчого підходу, вміння планувати та управляти бізнес-проектами, а також адаптацію до змінних ринкових умов (Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»).

Вважаємо за доцільне визнати, що найбільш доцільним засобом формування підприємницької компетентності в умовах воєнного стану в Україні у ВПО стає неформальна освіта (не применшуючи цінності інших видів освіти, поєднання різних видів освіти). Неформальна освіта є одним із видів освіти, що здобувається поза рамками офіційних освітніх програм і закладів. Варто зауважити, що вона не передбачає присудження офіційно визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних кваліфікацій або часткових освітніх кваліфікацій (Аніщенко, & Прийма, 2020; Баніт, 2021). Цей вид освіти є «додатковою та / або альтернативною щодо формальної освіти у структурі навчання упродовж життя» (Аніщенко, & Прийма, 2020) та охоплює широкий спектр навчальних заходів, включаючи курси, тренінги, семінари, вебінари, майстер-класи, тренінги, інноваційні та креативні хаби та ін., що можуть проводитися різними організаціями та інституціями, у т. ч. роботодавцями, громадськими організаціями, приватними компаніями, іншими установами. Неформальна освіта уможливорює персоніфікованість розвитку професійних, особистісних і соціальних навичок ВПО, необхідних для адаптації до швидкозмінних умов сучасного світу.

Наведемо приклади установ та програм неформальної освіти в Україні для ВПО, що функціонують в умовах дії воєнного стану. Так, важливими установами в умовах неформальної освіти ВПО, спрямованими на забезпечення освітніх потреб цієї уразливої категорії населення в Україні нині залишаються Центри навчання (ЦН) ВПО. ЦН – це спеціально створені освітні установи (або організації), що надають освітні та навчальні можливості для осіб, які мають досвід внутрішнього переселення. Ці центри готують різноманітні освітні програми, організовують тренінги, курси та інші ресурси, спрямовані на підтримку й розвиток навичок, знань та компетентностей, необхідних для успішного адаптування та інтеграції людей в нове середовище (у т. ч. формування підприємницької складової у ВПО). Зазначимо, що ці центри враховують потреби та можливості ВПО, пропонуючи їм гнучкий навчальний план, який може відповідати їхньому рівню освіти, індивідуальним запитам і потребам. ЦН також можуть надавати психологічну підтримку та консультування для ВПО, допомагаючи їм долати стрес та травми воєнного часу. Важливим аспектом роботи цих центрів є співпраця з урядовими органами, міжнародними організаціями, громадськими організаціями та іншими стейкхолдерами з метою забезпечення доступу до якісної освіти для ВПО (Міністерство соціальної політики України).

Вважаємо за доцільне навести приклади таких центрів і програм в Україні у контексті діяльності з формування й розвитку підприємницької компетентності у ВПО:

- проєкт «Україна працює!» за Ініціативи Міністерства соціальної політики України спільно з МОМ, спрямований на працевлаштування та підтримку підприємницької діяльності серед ВПО (пропонує тренінги з підприємництва, курси підвищення кваліфікації, консультації з бізнес-планування);

- Інноваційний центр для ВПО у Харкові, за сприяння USAID (пропонує курси з розвитку стартапів, навчання з цифрового маркетингу, різноманітні програми з розвитку ІТ-навичок, консультації з бізнес-планування);

- Бізнес-інкубатори для ВПО у Києві, Одесі, Запоріжжі та Вінниці, створені при університетах та бізнес-школах України для підтримки стартапів ВПО (пропонують інтенсивні курси з підприємництва, індивідуальне менторство, доступ до фінансування підприємницьких ініціатив через грантові програми);

- Центр розвитку малого та середнього бізнесу у Києві (пропонує курси з фінансового менеджменту, маркетингові стратегії, юридичні консультації, воркшопи з розвитку бізнес-ідей);

- Центр інтеграційних ініціатив у Херсоні, створений для підтримки ВПО, за фінансової підтримки Європейського Союзу та уряду Канади (пропонує курси з підприємництва, тренінги з розвитку особистих навичок, консультації з питань відкриття та ведення бізнесу);

- програма «Компас: рестарт та розвиток бізнесу», що реалізується Офісом з розвитку підприємництва та експорту, національним проєктом «Дія.Бізнес» спільно з «VECTOR GROUP» та за підтримки проєкту Міжнародного торговельного центру «Підвищення економічної стійкості громад, що постраждали під час війни», який фінансується Урядом Японії для розвитку та перезапуску бізнесу ВПО (пропонує теоретично-практичні тренінги, домашні завдання, фідбек-сесії та нетворкінг з ведення підприємницького бізнесу; на навчанні ВПО можуть дізнатися, як підготувати бізнес-план, налаштувати продажі, автоматизувати процеси управління підприємством, налагодити маркетинг у соцмережах тощо) та інші (Міністерство соціальної політики України; Офіційний портал Києва). Зазначимо, що цей перелік ЦН не є вичерпним.

З вищезначеного слідує, що перспективи змін вимушеного переселення а також успішної неформальної освіти з метою формування підприємницької компетентності у ВПО в умовах воєнного стану значною мірою залежать від ефективної координації зусиль на всіх рівнях та готовності до довгострокових інвестицій у відновлення та розвиток, включаючи курси підвищення кваліфікації, психосоціальну підтримку та створення умов для розвитку малого бізнесу. Проте спільні дії держави,

міжнародної спільноти та самих ВПО можуть забезпечити успішну адаптацію та реінтеграцію їх в нове середовище.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проблема формування підприємницької компетентності ВПО у контексті неформальної освіти залишається актуальною через складні соціально-економічні виклики, з якими зіштовхується Україна в умовах дії воєнного стану. Водночас, вимушене переселення в умовах воєнного конфлікту згенерувало низку проблем, що охоплюють важливі аспекти інтеграції, економічного відновлення та соціальної стабільності переміщених громадян, що потребують негайного вирішення. Вважаємо, що ефективна підтримка та розвиток підприємницьких компетенцій серед ВПО сприятиме їхній адаптації, підвищенню рівня життя та загальному відновленню країни.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів заявленої проблеми. Предметом *подальших розвідок* має стати комплексний аналіз стану сформованості підприємницької компетентності ВПО в умовах воєнного стану; обґрунтування соціально-педагогічних умов успішного включення ВПО в процес неформальної освіти з метою формування підприємницької компетентності, а також формулювання загально-методичних рекомендацій до означеного процесу.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В., & Прийма, С.М. (2020). Неформальна освіта. Велика українська енциклопедія. https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта
- Аніщенко, О.В., Андросчук, І.М., Баніт, О.В., Зінченко, С.В., Калюжна, Т.Г., Котирло, Т.В., & Піддячий, В.М. (2019). Особистісний і професійний розвиток вчителів вечірніх шкіл в умовах неформальної освіти: [практичний посібник]. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719849>
- Баніт, О.В. (2021). Підготовка фахівців за новими професіями в умовах формальної і неформальної освіти (на прикладі зарубіжних країн). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(19), 150-159. <https://lib.iitta.gov.ua/727313/>
- Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». (2015). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>
- Міжнародна організація з міграції (МОМ) в Україні. Моніторинг ситуації з внутрішньо переміщеними особами (ВПО) в Україні. (2023). <https://iom.org.ua/uk/monitoring-situaciyi-z-vpo>
- Міністерство соціальної політики України. Статистичні дані про внутрішньо переміщених осіб. (2023). <https://www.msp.gov.ua/news/22932.html>
- Офіційний портал Києва. Внутрішньо переміщені особи можуть пройти безкоштовні курси із ведення бізнесу. (2023). https://kyivcity.gov.ua/news/vnutrishno_peremischeni_osobi_mozhut_p_royti_bezkoshtovni_kursi_iz_vedennya_biznesu/
- Савченко, В.Ф. (2010). Підприємницька діяльність: навчальний посібник.

Київ: Кондор.

European Commission. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union. (2016).

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>

OECD. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). (2005). Paris: OECD Publishing.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2101388>

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O.V., & Pryyma, S.M. (2020). Neformalna osvita [Non-formal education]. *Velyka ukrainska entsyklopedia*. https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта [in Ukrainian].

Anishchenko, O.V., Androshchuk, I.M., Banit, O.V., Zinchenko, S.V., Kaliuzhna, T.H., Kotyrla, T.V., & Piddiachyi, V.M. (2019). Osobystisnyi i profesiyni rozvytok vchyteliv vechirnykh shkil v umovakh neformalnoi osvity [Personal and professional development of evening school teachers in conditions of informal education]: praktychnyi posibnyk. Kyiv: IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Banit, O.V. (2021). Pidhotovka fakhivtsiv za novymy profesiiamy v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity (na prykladi zarubizhnykh krain) [Training specialists for new professions in the conditions of formal and non-formal education (on the example of foreign countries)]. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 1 (19), 150-159. <https://lib.iitta.gov.ua/727313/> [in Ukrainian].

European Commission. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581> [in English].

Ministerstvo sotsial'noyi polityky Ukrainy. Statystychni dani pro vnutrishn'o peremishchenykh osib [Ministry of Social Policy of Ukraine. Statistical data on internally displaced persons]. (2023). Retrieved from <https://www.msp.gov.ua/news/22932.html> [in Ukrainian].

Mizhnarodna orhanizatsiya z mihratsiyi (MOM) v Ukraini. Monitorynh sytuatsiyi z vnutrishn'o peremishchenymy osobamy (VPO) v Ukraini [International Organization for Migration (IOM) in Ukraine. Monitoring the situation of internally displaced persons (IDPs) in Ukraine]. (2023). <https://iom.org.ua/uk/monitoring-situatsiyi-z-vpo> [in Ukrainian].

OECD. (2005). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Paris: OECD Publishing.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2101388> [in English].

Ofitsiyny portal Kyeva. Vnutrishn'o peremishcheni osoby mozhut' proyty bezkoshtovni kursy iz vedennya biznesu [Official portal of Kyiv. Internally displaced persons can take free business courses]. (2023). https://kyivcity.gov.ua/news/vnutrishno_peremishcheni_osobi_mozhut_proyti_be_zkoshtovni_kursy_iz_vedennya_biznesu/ [in Ukrainian].

Savchenko, V.F. (2010). Pidpryyemnyts'ka diyal'nist' [Entrepreneurial activity]: navchal'nyy posibnyk. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennya prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib» [Law of Ukraine «On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons»]. (2015). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> [in Ukrainian].

УДК 37.011.3-051:005.336.2]

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.144-153](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153)

ФОРМУВАННЯ ШІ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Собченко Тетяна Миколаївна

– доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
освітології та інноваційної
педагогіки, Харківський
національний педагогічний
університет імені
Г.С. Сковороди

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

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

E-mail: sobchenkotetya79@gmail.com

**Федоренко Вікторія
Володимирівна** – здобувач
вищої освіти Харківського
національного педагогічного
університету імені
Г.С. Сковороди

Fedorenko Viktoriia – PhD
Student of the H.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical
University

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-1626-6260>

E-mail: victoriaf0905@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано актуальну проблему формування ШІ-компетентності майбутніх педагогів. Метою статті є визначення стратегій щодо формування ШІ-компетентності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. Уточнено, що у сучасному світі штучний інтелект широко проник у всі сфери життєдіяльності суспільства. Сфера освіти не є виключенням, у якій штучний інтелект став не тільки оперативним помічником, а й професійним інструментом, яким користуються всі учасники освітнього процесу. Розкрито суть поняття ШІ-компетентності, що являє собою розуміння всіма учасниками освітнього процесу основних принципів відповідального використання систем ШІ, володіння навичками розпізнавання їх застосування, усвідомлення ризиків, які пов'язані з невідповідальним використанням ШІ. Визначено рівні володіння ШІ компетентністю педагогічних працівників. Доведено важливість організації якісної професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти, що спрямована на формування ШІ-компетентності. Представлено наявні стратегії для навчання практикуючих учителів щодо використання ШІ в освітньому процесі на основі аналізу сучасних науково-педагогічних джерел. На основі досвіду

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди визначено стратегії щодо формування ШІ-компетентності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. Зроблено висновок про те, що штучний інтелект є помічником в певній аспектній діяльності, в організації освітнього процесу, зокрема, у створенні навчального контенту для здобувачів. Штучний інтелект є креативним інструментом для полегшення рутинної роботи вчителя та водночас сучасним засобом для мотивації навчально-пізнавальної активності здобувачів в умовах дистанційного навчання. Подальші перспективи наукових розвідок базуватимуться на вирішенні питань ефективної інтеграції штучного інтелекту в освітній простір вишу на засадах відповідального використання.

Ключові слова: штучний інтелект; нейромережі; учителі; ШІ-компетентність; вища педагогічна освіта.

**Sobchenko Tetiana,
Fedorenko Viktoriia**

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' AI COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The review article deals with the urgent problem of forming artificial intelligence (AI) competence of future teachers. The purpose of the article is to identify strategies for the formation of AI competence of future teachers in higher education institutions. It is specified that in the modern world, artificial intelligence has widely penetrated in all spheres of society. The field of education is no exception, in which artificial intelligence has become not only an operational assistant, but also a professional tool used by all participants in the educational process. The article reveals the essence of the concept of AI competence, which is an understanding of the basic principles of responsible use of AI systems by all participants of the educational process; their possession of skills to recognize the use them; awareness of the risks associated with the irresponsible use of AI. The levels of AI competence of teachers are determined. The importance of organizing high-quality professional training of future teachers in higher pedagogical education institutions aimed at forming AI competence is proved. The existing strategies for training practicing teachers in the use of AI in the educational process are presented based on the analysis of modern scientific and pedagogical sources. Based on the experience of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, the article identifies strategies for developing the AI competence of future teachers in higher pedagogical education institutions. It is concluded that artificial intelligence is an assistant in certain aspects of activity, in the organization of the educational process, in particular, in the creation of educational content for

students. Artificial intelligence is a creative tool for facilitating the teacher's routine work and at the same time is a modern means for motivating students' learning and cognitive activity in distance learning. Further prospects for scientific research will be based on addressing the issues of effective integration of artificial intelligence into the educational space of the university on the basis of its responsible use.

Key words: *artificial intelligence; neural networks; teachers; AI competence; higher pedagogical education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Інформаційно-цифрове середовище все більше порушує питання щодо використання штучного інтелекту (ШІ) не лише на рівні наукової та медіадіяльності, але й галузі освіти. ШІ вже поширений у повсякденному житті, а людство наразі усвідомлює та прагне активно покращувати навички його ефективного використання. Імплементация ШІ в різні сфери життєдіяльності суспільства є досить стрімкою, що посилює увагу науковців в усьому світі до вивчення та дослідження різних аспектів сучасних провідних технологій.

Варто також зазначити, що освітній простір активно популяризує в діяльність педагогів та здобувачів вищої освіти штучний інтелект як інструмент, що збільшує рівень знань та навичок учасників освітнього процесу. Як зазначено в Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (ред. 2020 р.) «...розвиток штучного інтелекту ставить перед собою надзвичайно важливі завдання, одним із найнеобхідніших є надання кваліфікованих спеціалістів, які грамотно застосовуються комп'ютерні технології. Про це свідчить попит, який щоразу набирає масштабних обертів на ринку праці» (Кабінет Міністрів України, 2020).

Технології ШІ мають досить динамічний розвиток в Україні, про що свідчить численна кількість написаних наукових праць зарубіжними та вітчизняними дослідниками. Штучний інтелект динамічно вносить суттєві зміни в освітній простір закладів вищої освіти. Кожен учасник освітнього процесу намагається навчитися досконало оволодіти нейромережами, що створені на базі штучного інтелекту, задля підвищення ШІ-грамотності.

Варто зазначити, що протягом останніх років реалізовано низку державних масштабних та вдалих проєктів були здійснені за участю ШІ, зокрема, «Програма великої трансформації освіта 4.0: Український світанок», «Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні», «Інноваційний освітній застосунок «Мрія» тощо.

Для того, щоб уміти правильно та коректно користуватися різними застосунками на підґрунті штучного інтелекту, варто враховувати поради, які надаються від представників-держав, що співпрацюють у сфері освіти й науки. Наприклад, у рекомендаціях ЮНЕСКО наявний зміст порад, що базуються на унормуванні навчальних програм, які містять підґрунтя

штучного інтелекту для шкільної, професійно-технічної та вищої освіти. Крім того, у них вказується, що не варто заохочувати використати генеративний штучний інтелект, який не надає змоги здобувачам отримувати когнітивні та соціальні навички шляхом практичних спостережень або дослідницької практики.

З огляду на вищезазначене, порушена проблема є актуальною та вимагає негайного вирішення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури свідчить, що різні аспекти зазначеної проблеми було порушено в роботах багатьох вітчизняних науковців, зокрема:

- аналіз сучасного розвитку штучного інтелекту в Україні та визначення шляхів впровадження штучного інтелекту в наукове та освітнє середовище закладів вищої освіти (Доценко, Собченко, 2024);
- можливості відкритої науки та використання штучного інтелекту в освітньому процесі (Мар'єнко, Коваленко, 2023);
- аналіз застосування штучного інтелекту в міжнародних комунікаціях та перспективи його розвитку (Погореленко, 2019);
- проблеми використання штучного інтелекту як помічника в онлайн-форматі, що демонструє трансформацію традиційної моделі навчання (Собченко, Федоренко, 2023);
- питання дотримання академічної доброчесності за умови використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності (Толочко, Бордюг, Міронєць, 2023; Паламар, Науменко, 2024);
- сучасний стан розвитку та напрямки застосування штучного інтелекту в освітній сфері, основні ризики щодо використання штучного інтелекту (Шаров, 2023) тощо.

Отже, чисельність та багатогранність наукових розвідок доводить, що окреслена тема є актуальною та затребуваною сьогодні, особливо в умовах лавиноподібного розвитку та імплементації технологій штучного інтелекту в вищу освіту.

Мета статті. Визначити стратегії щодо формування ШІ-компетентності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Штучний інтелект для сфери вищої освіти – це інформаційний необхідний напрямок, що покращує не тільки організацію навчальної діяльності здобувачів, урізноманітнює змістове наповнення навчального контенту, а й стає гарним помічником для педагогів, оскільки значно полегшує його щоденну роботу. Використання ШІ відкриває нові можливості як для науково-педагогічних працівників, так і для здобувачів освіти, зокрема майбутніх педагогів.

Здобувачі мають змогу отримувати нову інформацію в сучасному, доступному вигляді. Перед педагогами постає завдання щодо оволодіння необхідними навичками ефективного використання ШІ в професійній

діяльності. ШІ може виступати в досить великій кількості ролей – це й наставник, і опонент, підтримка у будь-яких питаннях, допомога при оцінювання робіт, вивченні додаткових іноземних мов тощо. Проте варто зважати на те, що ШІ не може повністю замінити людину, він лише виконує роль помічника у різних видах діяльності.

ШІ – це галузь комп'ютерної лінгвістики, що має прогресивний та швидкий розвиток в інформаційному та медіасередовищі, базується на створенні різноманітних технологічних інструментів, алгоритмів, та має перспективне направлення в розробці інтелектуальних машин.

За А. Погореленко, «...швидкий розвиток штучного інтелекту створює не тільки додаткові можливості й загрози для його сторонніх споживачів, а й підштовхує пересічну людину ставати більш обізнаною та відповідальною» (Погореленко, 2018). Педагоги намагаються розкрити всю потужність ШІ, уникаючи негативних ризиків. Тому головне завдання творчого педагога – не лише створити можливості для ознайомлення здобувачів з основами штучного інтелекту, а й викликати у них інтерес саме до цієї теми. ШІ є незамінною та важливою частиною не лише сьогодишнього світу, але й завтрашнього, і педагоги повинні заохочувати учнів досліджувати та вивчати його (Мар'єнко, Коваленко, 2023).

Нам імпонує думка науковців про те, що «...особливу увагу необхідно приділяти розвитку базових цифрових навичок, які є та будуть затребуваними для сучасного суспільства» (Шевченко, Барановський, Білокобильський, Бодяняський, Бомба, & Довбиш, та ін., 2023). З-поміж них автори виділяють навички програмування, аналізу даних, проєктування, моделювання, опрацювання та інтерпретації інформації, використання персональної комп'ютерної техніки, обслуговування технологій тощо.

Унаголосимо на тому, що у професійній підготовці майбутніх педагогів такий комплекс базових навичок є необхідним. Про це також свідчить той факт, що у травні 2024 року Міністерством цифрової трансформації України та Міністерством освіти і науки України було видано Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту у ЗЗСО (проект), що сформовані на основі сучасних міжнародних практик. Хоча у Професійному стандарті вчителя не визначена чітко ШІ-компетентність, проте вона є невід'ємною складовою цифрової компетентності, зокрема, використання цифрових технологій в організації освітнього процесу, пошук та критичне оцінювання інформації, створення електронних освітніх ресурсів тощо. Тому розвиток базових цифрових навичок, які є складовими ШІ-компетентності є необхідністю для майбутніх педагогів для успішної реалізації всіх їх трудових функцій.

ШІ-компетентність – «це розуміння всіма учасниками освітнього процесу основних принципів відповідального використання систем ШІ,

володіння навичками розпізнавання їх застосування, усвідомлення ризиків, які пов'язані з невідповідальним використанням ШІ» (МОН України, 2024).

Зазначимо, що у проєкті окреслено такі три рівні володіння ШІ компетентністю педагогічних працівників: В.1 – інтегратор; В. 2 – творець-експериментатор; С.1 – лідер-новатор (МОН України, 2024).

З огляду на те, що використання технологій ШІ у загальній середній освіті набирає обертів, має бути організована якісна професійна підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти, що спрямована на формування ШІ-компетентності, оскільки вчителі мають вміння ефективно організувати освітній процес в ЗЗСО з використанням технологій штучного інтелекту.

Науковий інтерес становлять результати дослідження Н. Морзе, М. Бойко, О. Струтинської, Є. Смирнкової-Трибульської. Йдеться про опитування учасників освітнього процесу щодо їхнього ставлення до використання штучного інтелекту в освітньому процесі, необхідності підвищення ШІ-компетентності та виявлення труднощів, перешкод у зазначених процесах. Автори дійшли висновку про те, що важливо формувати та розвивати у вчителів ШІ-компетентність в умовах швидких технологічних викликів (Морзе та ін., 2024).

Практичний інтерес для вчителів-практиків мають наявні стратегії щодо використання ШІ в освітньому процесі, зокрема: розробка та залучення педагогів до проходження спеціалізованих курсів і тренінгів (теоретичні та практичні заняття); проведення вебінарів та онлайн-курсів на освітніх платформах провідних закладів вищої освіти; створення спільнот практиків для організації та проведення майстер-класів та обміну досвідом; інтеграція ШІ в професійний розвиток у програми підвищення кваліфікації вчителів; участь учителів у проведенні пілотних проєктів та експериментів; співпраця з міжнародними експертами та ІТ-фахівцями у галузі ШІ тощо (Морзе та ін., 2024, с. 86-87).

В Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту у ЗЗСО (проєкті) у додатку 4.2 також запропоновано відкриті ресурси для підвищення ШІ-грамотності вчителів, зокрема: Дія.Освіта (освітні серіали та корисні посилання); курси від Google та Microsoft; сучасні навчальні платформи (Prometheus, EduHub, Udemy, Udacity, EdX, Coursera); освітні організації, блоги, ІТ-компанії тощо (МОН України, 2024).

Отже, окреслимо кілька стратегій щодо формування ШІ-компетентності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти на досвіді роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди:

- оновлення робочих (навчальних) програм з педагогічних дисциплін та методик викладання, а саме включення модулів (тем) про

використання ШІ;

- розробка дисциплін вільного вибору для здобувачів всіх освітніх рівнях, наприклад, бакалаврський рівень вищої освіти 3 семестр 2 курс «Цифровий імідж педагога», 5 семестр 3 курс «Інструменти штучного інтелекту в освіті», 7 семестр 4 курс «Генеративний штучний інтелект: практичні навички», магістерський рівень вищої освіти 2 семестр 1 курс «ШІ для наукових досліджень» тощо (ХНПУ, 2024).

- цикл майстерок, вебінарів, лекцій з використання ШІ в Освітньому Хабі ХНПУ (ХНПУ, 2024а);

- організація та проведення гостьових лекцій провідних експертів і фахівців в галузі ШІ в межах міжнародної співпраці;

- видання навчально-методичної літератури для здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої педагогічної освіти, науково-педагогічних працівників закладів вищої педагогічної освіти та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти, наприклад, «Штучний інтелект в освітніх галузях» (мовно-літературна, математична, мистецька, природнича);

- участь науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти у міжнародних та державних проєктах, наприклад, Національний фонд досліджень України Конкурс проєктів із виконання наукових досліджень і розробок «Підготовка майбутніх вчителів до моделювання освітнього процесу засобами штучного інтелекту» (2024 р.);

- організація та проведення науково-практичних конференцій всеукраїнського та міжнародного рівня, круглих столів з виокремленням окремої секції «Штучний інтелект в освіті та науці» тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, штучний інтелект є помічником в певній аспектній діяльності, в організації освітнього процесу, зокрема, у створенні навчального контенту для здобувачів. Штучний інтелект є креативним інструментом для полегшення рутинної роботи вчителя та водночас сучасним засобом для мотивації навчально-пізнавальної активності здобувачів в умовах дистанційного навчання. Проте затребуваним є формування ШІ-компетентності майбутніх учителів. Окреслено низку стратегій щодо формування ШІ-компетентності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти.

Подальші перспективи наукових розвідок базуватимуться на вирішенні питань ефективної інтеграції штучного інтелекту в освітній простір вишу на засадах відповідального використання.

Список використаних джерел

Доценко, С. & Собченко, Т. (2024). Імплементація штучного інтелекту в наукове середовище закладів вищої освіти. *Новий колегіум*, 1, 11-17. <https://doi.org/10.34142/nc.2024.1.11>

- Доценко, С. & Собченко, Т. (2024). Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. *Молодь і ринок*, 2 (222), 7-13. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.297530>
- Мар'єнко, М., & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 38 (1), 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
- МОН України, МЦТ України. (2024). Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (проект), 62. <https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno-metodychni-rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
- Морзе, Н.В., Бойко, М.А., Струтинська, О.В., & Смирнова-Трибульська, Є.М. (2024). Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»*, (16), 76–91. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166>
- Паламар, С. & Науменко, М. (2024). Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*, 1 (44), 68-84. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>
- Погореленко, А.К. (2018). Штучний інтелект: сутність, аналіз застосування, перспективи розвитку. [Електронний ресурс]. *Вісник ХДУ. Серія Економічні науки*, 32, 22-28. <https://ej.journal.kspu.edu/index.php/ej/article/view/405/401>
- Собченко, Т. & Федоренко, В. (2023). Трансформація класичного навчального процесу: ефективні стратегії та інструменти для проведення дистанційних уроків. *Новий Колегіум*, 112, 60–65. <https://doi.org/10.30837/nc.2023.4.60>
- Толочко, С. Бордюг, Н. & Міронець, Л. (2023). Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 62 (2), 25-33. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.4>
- ХНПУ імені Г.С. Сковороди, (2024а). Освітній Хаб. <http://hnpu.edu.ua/uk/news/osvitniy-hab-hnpu-vidkryvaye-dveri>
- ХНПУ імені Г.С. Сковороди. (2024). Дисципліни за вибором. <http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/dytsypliny-za-vyborom>
- Шаров, С.В. (2023). Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання [Електронний ресурс]. *Українські студії в європейському контексті*, 6, 136-144. http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zv_vol6_2023.pdf#page=137

Шевченко, А.І., Барановський, С.В., Білокобильський, О.В., Бодянянський, Є.В., Бомба, А.Я., & Довбиш, А.С., та ін. (2023). Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія. Київ: ІПШІ, 305. https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf

References (translated and transliterated)

- Dotsenko, S. & Sobchenko, T. (2024). Implementatsiia shchuchnoho intelektu v naukove seredovyshe zakladiv vyshchoi osvity [Implementation of artificial intelligence in the scientific environment of higher education institutions]. *Novyi kolehium*, 1, 11-17 [in Ukrainian].
- Dotsenko, S. & Sobchenko, T. (2024). Optymizatsiia osvithnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy zasobamy shchuchnoho intelektu [Optimization of the educational process of Ukrainian higher education institutions by means of artificial intelligence]. *Molod i rynok*, 2 (222), 7-13 [in Ukrainian].
- KhNPU imeni H.S. Skovorody. (2024). Dystsypliny za vyborom [Website of KhNPU named after H.S. Skovoroda (Elective courses)]. <http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/dytsypliny-za-vyborom> [in Ukrainian].
- KhNPU imeni H.S. Skovorody. (2024a). Osvitnii Khab [Website of KhNPU named after H.S. Skovoroda. (Education Hub). <http://hnpu.edu.ua/uk/news/osvitniy-hab-hnpu-vidkryvaye-dveri> [in Ukrainian].
- Marienko, M., & Kovalenko, V. (2023). Shchuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Fyzyko-matematychna osvita*, 38 (1), 48–53 [in Ukrainian].
- MON Ukrainy, MTsT Ukrainy (2024). Instruktivno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnologii shchuchnoho intelektu v zakladyakh zahalnoi serednoi osvity (proiekt) [Instructional and methodological recommendations for the introduction and use of artificial intelligence technologies in general secondary education institutions (draft)]. 62 [in Ukrainian].
- Morze, N.V., Boiko, M.A., Strutynska, O.V., & Smyrnova-Trybulska, Ye.M. (2024). Yakoiu maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia shchuchnoho intelektu? [What should be the digital competence of teachers in the use of artificial intelligence?]. *Elektronne naukove fakhove vydannia «Vidkryte osvithne E-seredovyshe suchasnoho universytetu»*, (16), 76–91 [in Ukrainian].
- Palamar, S. & Naumenko, M. (2024). Shchuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsyviv akademichnoi chesnosti [Artificial intelligence in education: use without violating the principles of academic honesty]. *Osvitolohichni dyskurs*, 1 (44), 68-84 [in Ukrainian].
- Pohorelenko, A.K. (2018). Shchuchnyi intelekt: sutnist, analiz zastosuvannia, perspektyvy rozvytku [Artificial intelligence: essence, analysis of application, prospects for development]. *Visnyk KhDU. Seriya Ekonomichni nauky*, 32, 22-28 [in Ukrainian].
- Sharov, S.V. (2023). Suchasnyi stan rozvytku shchuchnoho intelektu ta napriamky yoho vykorystannia [Academic integrity and artificial intelligence in educational and scientific activities]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti*, 6, 136-144

[in Ukrainian].

- Shevchenko, A.I., Baranovskyi, S.V., Bilokobylskyi, O.V., Bodianskyi, Ye.V., Bomba, A.Ia., & Dovbysh, A.S., та ін. (2023). Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine]: monohrafiia. Kyiv: IPSH, 305 [in Ukrainian].
- Sobchenko, T. & Fedorenko, V. (2023). Transformatsiia klasychnoho navchalnoho protsesu: efektyvni stratehii ta instrumenty dlia provedennia dystantsiinykh urokiv [Transformation of the classroom process: effective strategies and tools for conducting distance learning]. *Novyi Kolehium*, 112, 60–65 [in Ukrainian].
- Tolochko, S. & Bordiuh, N. & Mironets L. (2023). Akademichna dobrochesnist ta shtuchnyi intelekt v osvitnii i naukovi diialnosti [Academic integrity and artificial intelligence in educational and scientific activities]. *Innovatsiina pedahohika*, 62 (2), 25-33 [in Ukrainian].

УДК 378. 013:373.3

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.153-161](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.153-161)

АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Халемєндик Юлія Євгеніївна –
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Запорізького національного
університету

Khalemendyk Yuliia – Candidate
of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the
Department of Foreign Languages
for Professional Purposes of the
Zaporizhzhia National University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5335-5292>

E-mail: halemendyk@gmail.com

Анотація. Оглядова стаття присвячена проблемам навчання англійської мови професійного спрямування для майбутніх фахівців економічного профілю на засадах андрагогічного підходу. Мета статті полягала в обґрунтуванні доцільності трансформувати англomовну підготовку майбутніх економістів в Україні на андрагогічних принципах навчання. Окреслено дискусійну площину щодо володіння англійською мовою як в професійному середовищі, так і в загальних ситуаціях спілкування фахівців. Обґрунтовано необхідність чіткого витлумачення сутності англomовної підготовки в освітянській теорії і практиці. З'ясовано, що в традиційному розумінні у вищій школі переважає когнітивно-особистісний зміст здійснення навчального процесу студентів, а підготовка прояснює змістово-діяльнісні межі з огляду на конкретизацію мети набуття знань, навичок та умінь у вимірі їх активної практичної реалізації в майбутній професійній сфері. Наголошено на андрагогічному підході, що в сучасних реаліях міжнародної

взаємодії зумовлює змістове наповнення англomовної підготовки майбутніх економістів. Встановлено, що вивчення англійської мови є обов'язковою складовою української вищої освіти на підґрунті ухвалення законопроекту. Доведено значущість нових методів викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей та важливість набуття ними навичок підтримання стабільних контактів в межах академічної мобільності за допомогою досконалого знання англійської мови як іноземної. Визначено основні принципи організації навчання майбутніх економістів в умовах вищої освіти та проаналізовано показники успішності оволодіння мовними навичками студентами економічних спеціальностей. Запропоновано впровадження в процес англomовної підготовки майбутніх економістів навичок трансмедійної грамотності, спрямованих на подальше вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння, аудіювання, читання, письма та набуття практичних навичок спілкування студентів англійською мовою.

Ключові слова: англomовна підготовка; андрагогічний підхід; вища освіта; майбутні економісти; мовні компетенції.

Khalemendyk Yuliia

ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN THE CONTEXT OF ANDROGOGICAL APPROACH

Abstract. The Review is devoted to the problems of English Language training for Professional Purpose of future specialists of economic profile in the institutions of androgogical approach. The aim of the article is justified in the feasibility to transform the English Language training of future economists in Ukraine on the androgogical principles. In the article it is determined a discussion platform for the English Language training as in the professional environment as well as in common situation between each others. A clearer notification of the essence of English language training in educational theory and practice has been substantiated. It has been established that in the traditional higher institutions the cognitive-personal content of the student educational process prevails. As for the language training it has been clarified the limits of the content and activity when considering the scientific goal of acquiring knowledge, skills and in the measuring their activity, practical implementation in the future. In the article it has been paid a great attention to the androgogical approach, that in reality of international activity determines the English language training of economists in the future. It has been proved the value of new methods of English language training for economists in future and importance of their skills and communicating in the limits of academic mobility with the help of the modern English. Main principles have been determined for organizing training of future economists in high institutions and it has been analysed the success of students in the language training. It has been suggested for the use in the English training the transmedia methods

which are aimed at further improvement of speaking, listening, reading and writing and communication skills.

Key words: *English training; androgogical approach; future economists; speaking in English.*

Постановка проблеми, її актуальність. Англomовна освіта у вищій школі пов'язана з новим поглядом на проблеми міжнародного професійного спілкування. Водночас англomовна підготовка передбачає навчання студентів як майбутніх фахівців сприймати зарубіжних колег як членів специфічних етнічно-національних груп з характерною їм системою професійних й особистісних цінностей. Слід додати, що англomовна компетентність як важливий компонент професійної культури є невід'ємною складовою підготовки сучасних здобувачів вищої освіти. Теорія і практика професійної освіти доводять необхідність підсилення викладання англійської мови для майбутніх економістів на засадах різних методологічних підходів.

У червні 2024 р. Верховна Рада України схвалила законопроект № 9432 щодо застосування англійської мови в Україні. Англійська мова нині набуває статусу мови міжнародного спілкування, стає інструментом розвитку української науки й освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження стали праці українських андрагогів і педагогів щодо застосування андрагогічного підходу в освітньому процесі закладів вищої і післядипломної освіти (О. Аніщенко, О. Волярська, І. Герасимова, М. Дернова, Л. Лук'янова, О. Семенова, Т. Сорочан та ін.), розвитку андрагогічної компетентності викладачів (О. Баніт, Т. Калюжна, О. Огієнко, В. Піддячий, І. Радомський, А. Самко та ін.). Науковці наголошують на важливості формування конкурентоздатних фахівців з інноваційним потенціалом на засадах впровадження принципів андрагогічного підходу у вищій школі (Аніщенко, 2023, с. 30), упровадження інновацій, пов'язаних із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Nychkalo et al., 2022), на нагальності сприяння розвитку цілісної особистості з обов'язковим урахуванням її життєвого, професійного досвіду тощо.

Українські та зарубіжні лінгвознавці (Змієва, Літовченко, & Гусленко, 2024; Thonus, 2020; Schwarz & Hamman-Ortiz, 2020; Vykhreshch et al., 2020) висвітлюють значущість володіння студентами іноземними мовами. До прикладу, Т. Тонус розглядає письмо другою мовою як самостійну дисципліну і підкреслює його важливість, оскільки оволодіння ним зміцнює самостійну дисципліну і підкреслює її важливість, оскільки її опанування зміцнює теоретичні та практичні навички дослідників, практиків та багатомовних дослідників, що є надзвичайно важливим (Terese Thonus, 2020).

Сучасні науковці, які здійснюють наукові дослідження освітнього та лінгвопедагогічного спрямування, приділяють увагу й проблемі навчання майбутніх фахівців англійської мови в умовах вищої школи. Так, у 2020 р. В. Шварц та Л. Хаман-Ортіс виокремили деякі центральні теми у вивченні англійської мови, які підкреслюють потенціал педагогічної науки та відповідають базовим навчальним програмам. На думку дослідників, до них належать такі теми: написання жанрово-специфічних текстів, академічна мова набуття та оволодіння навичками грамотності, навчання в межах академічних дисциплін та розвиток у студентів критичної усвідомленості мови (Vanessa Santiago Schwarz & Laura Hamman-Ortiz, 2020).

В Україні низка праць присвячена проблемам формування англомовної професійної підготовки майбутніх фахівців в українських закладах вищої освіти (Демченко, 2021; Русалкіна, 2019). На думку Л. Русалкіної, доцільно здійснювати підготовку студентів до ефективного спілкування англійською мовою у професійному середовищі, щоб вони були здатні обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціальністю питання зі співрозмовниками, готувати публічні виступи, застосовуючи певні засоби вербальної англомовної комунікації.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики питання англомовної підготовки як базової складової професійної підготовки майбутнього фахівця в сфері економіки, міжнародних економічних відносин залишається актуальним. Підсумовуючи зазначимо, що нині бракує досліджень з питань англомовної підготовки майбутніх економістів на засадах андрагогічного підходу в контексті європейського розвитку нашої країни.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності здійснення англомовної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі в Україні на андрагогічних принципах навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті досліджуваної проблеми підкреслимо, що андрагогіка реалізує ідею навчання людини впродовж життя. Як відомо, андрагогічний підхід передбачає застосування на заняттях англійської мови принципів і методів, орієнтованих на дорослих учнів. Цей підхід акцентує увагу на таких аспектах:

1. Самостійність студентів. Студенти як категорія дорослого населення, мають багатий життєвий досвід і можуть вносити цінні ідеї в освітній процес. Це вимагає від викладача створення умов для самостійного вивчення та активної участі студентів на заняттях.

2. Практична спрямованість занять з англійської мови. Студентам як дорослим учням важливо бачити реальне застосування отриманих знань. Викладачеві слід використовувати завдання та матеріали, які пов'язані з їхньою професійною діяльністю або життєвим досвідом.

3. Розвинена й усвідомлена мотивація. Студенти зазвичай мають чіткі цілі навчання, і важливо враховувати їхні інтереси, потреби та очікування. Викладач має допомагати встановлювати та досягати студентів особисті цілі.

4. Адаптивність. Робоча програма навчання має бути гнучкою та адаптуватися під індивідуальні особливості та темпи студентів. Це може включати в себе використання різних форматів навчання: онлайн, офлайн, змішане, асинхроне навчання тощо.

5. Спільне навчання. Андрагогічний підхід заохочує співпрацю та обмін практичним досвідом між викладачами і студентами, а також між самими студентами. Групові завдання та дискусії можуть значно підвищити рівень залученості та мотивації. При такому навчанні здійснюється зміщення уваги студентів з графічно-орфографічної форми лексичних одиниць на змістовий бік висловлювання. У студентів формується логіка висловлювання, що характерна для професійного спілкування фахівців-економістів.

Вищезазначені аспекти нами було враховано при розробці силабусу навчальної дисципліни «Англійська мова професійно-комунікативної спрямованості» для бакалаврського рівня вищої освіти для освітніх програм економічного профілю (ОП «Економічна кібернетика», ОП «Міжнародна економіка», ОП «Управління персоналом та економіка праці», ОП «Економіка і управління ринком землі» та стандарту вищої освіти спеціальності 051 «Економіка») у Запорізькому національному університеті.

До прикладу, при вивченні теми «Money» було використано лексико-граматичний тест, монологічне мовлення «My attitude to money», роботу в групах «Life without money». Студенти на заняттях впевнено користувалися сучасними програмними продуктами (Storyboard, Prezi, WordCloud, MindMeister) для створення презентацій. Навчальний матеріал добирався із всесвітньої мережі Інтернет із різноманітних сайтів, присвячених англійській професійній діяльності фахівців економічних спеціальностей.

Зазначимо, що підвищення ефективності процесу англійської підготовки студентів майбутніх економістів визначається дотриманням певних умов лінгвосоціокультурної спрямованості. З-поміж цих умов доцільно виокремити такі:

- використання на заняттях комплексу тематично організованих матеріалів лінгвістичного й соціокультурного характеру. До прикладу, це можуть бути такі теми як «Найважливіші галузі економіки англійських країн», «Промисловість. Сільське господарство», «Ринкова економіка», «Економічний потенціал англійських країн»;

- вивчення англійської мови у взаємозв'язку (або одночасно) з блоком культурологічних або соціально-гуманітарних навчальних дисциплін (принцип міжпредметної інтеграції);
- інтерактивне включення в англomовну комунікацію на заняттях методів і прийомів контекстно-комунікативної технології. Це досягається створенням композиції писемних дискурсів різних видів і жанрів професійно орієнтованого письма, оформленням писемного тексту, уміннями висловлювати думки в формі діалогу та монологу;
- формування мотивації студентів на засадах андрагогічного підходу. Усвідомлена мотивація забезпечує розуміння студентами лексичних одиниць англійської мови, сприяє у них формуванню здатності здійснювати осмислений відбір і вживання цих одиниць у процесі професійно орієнтованого писемного спілкування;
- створення на заняттях сприятливого соціально-психологічного клімату.

Важливим аспектом впровадження андрагогічних принципів навчання в англomовну підготовку студентів економічних спеціальностей є набуття викладачами навичок трансмедійної грамотності (*trans-media literacy* або *transliteracy skills*). Викладач і студенти у процесі позитивної навчальної взаємодії обмінюються професійно спрямованою інформацією, налагоджують стосунки і впливають один на одного. Викладач виступає у ролі як джерела знань, так і тьютора й координатора навчальної діяльності студентів.

Трансмедійна грамотність, як зазначають І. Змійова, Я. Літовченко та І. Гусленко, «означає не лише компетентність у використанні цифрових інструментів, а й розуміння того, як різні форми медіа взаємодіють і доповнюють одна одну в навчанні, це здатність розуміти, інтерпретувати та створювати контент в різних форматах на різних медіа-платформах на основі нової культури співпраці, коли студенти стають просьюмерами (*producers + consumers*), здатними створювати та обмінюватися медіаконтентом різних типів і рівнів складності» (Змійова, Літовченко, & Гусленко, 2024, с. 97). Ефективність трансмедіа в навчанні та вивченні англійської мови в умовах вищої школи зумовлена різноманітними можливостями вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння, аудіювання, читання, письма студентів. Засобами трансмедіа на заняттях англійської мови розвиваються творчі здібності та навички професійної комунікації у майбутніх економістів.

Таким чином, застосування андрагогічного підходу в навчанні англійської мови у вищій школі дає змогу створити більш ефективне та сприятливе освітнє середовище для студентів, що враховує їхні особистісні потреби та минулий досвід. Насамкінець зазначимо, що процес підготовки студентів економічних спеціальностей на засадах

андрагогіки в українській вищій освіті має фрагментарний характер і поки ще не набув ознак цілісного процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Обґрунтовано, що англomовна підготовка майбутніх економістів на андрагогічних принципах навчання передбачає трансформацію навчальної діяльності здобувача вищої освіти у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб, мотивів, навчальних дій студентів на професійні; створення певних педагогічних умов для можливості визначення студентом власних цілей та способи їх досягнення, задля руху його освітньої діяльності в умовах вищої школи від навчання до праці. Доведено, що вкрай важливо застосовувати трансмедіа на заняттях із англійської мови для студентів економічних спеціальностей, адже мета фахової англійської мови – це формування у майбутніх економістів навичок спілкування в професійному середовищі, засвоєння та вживання спеціальної лексики, вміння працювати з фаховою англomовною літературою.

У перспективі вбачаємо доцільним проаналізувати взаємозв'язок тем у межах навчальних дисциплін професійного спілкування, які дозволяють використовувати технології віртуальної реальності або цифрового моделювання в освітньому процесі і забезпечують індивідуалізацію підготовки майбутніх фахівців з економічних спеціальностей.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. (2023). Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 24 (2), 25–35.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.25-35](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.25-35)
- Демченко, І. (2021). Особливості англomовної професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі у льотних закладах вищої освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*, 1(21), 261–267. <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2021-1-21-27>
- Змійова, І., Літовченко, Я., & Гусленко, І. (2024). Інтеграція трансмедіа в процес навчання іноземних мов: можливості та виклики. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, (99), 94–101.
<https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-12>
- Русалкіна, Л. (2019). Стан англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 3(66), 196–201.
<https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-196-201>
- Nychkalo, N.G., Muranova, N.P., Voliarska, O.S., & Kudina, V.V. (2022). Professional development of academic staff by means of information

- and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882>
- Sánchez-Caballé, A. & González-Martínez, J. (2023). Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review. *Culture and Education*, 35 (1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Thonus, T. (2020). The disciplinary identity of second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100725>
- Vykhreshch, A., Fedchyshyn, N., Khvalyboha, T., Drach, I., & Rudenko, M. (2020). Development of students-foreigners' communicative competence by means of information technologies under the conditions of the medical university. *International Journal of Higher Education*, 9 (6), 276–285. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p276>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. (2023). Osvita doroslykh i rozvytok gromadyanskogo suspilstva v Ukraini [Dult education and development of civil society in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy – Adult education: theory, experience, perspectives*, 24 (2), 25–35. [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.25-35](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.25-35) [in Ukrainian].
- Demchenko, I. (2021). Osoblyvosti anhlomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi u lotnykh zakladyakh vyshchoi osvity [Peculiarities of english-language vocational training of future aviation specialists in flight schools]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Filologichni nauky» – Herald of Alfred Nobel University. Series “Philological sciences”*, (21), 261–267. <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2021-1-21-27> [in Ukrainian].
- Nychkalo, N.G., Muranova, N.P., Voliarska, O.S., & Kudina, V.V. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882> [in English].
- Rusalkina, L. (2019). Stan anhlomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh likariv u medychnykh zakladyakh vyshchoi osvity [The state of English-language training of future doctors in medical universiThe article is devoted to the study of the current state of English-language training of future doctors in medical universities]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi National University of Kyiv. Pedagogical sciences*, 3(66), 196–201. <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-196-201> [in Ukrainian].
- Sánchez-Caballé, A. & González-Martínez, J. (2023). Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review. *Culture and Education*, 35 (1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131> [in English].
- Thonus, T. (2020). The disciplinary identity of second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100725> [in English].
- Vykhreshch, A., Fedchyshyn, N., Khvalyboha, T., Drach, I., & Rudenko, M. (2020). Development of students-foreigners' communicative competence by means of information technologies under the conditions of the medical university. *International Journal of Higher Education*, 9 (6), 276–285. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p276> [in English].

Zmijova, I., Litovchenko, Ya., & Guslenko, I. (2024). Integraciya transmedia v proces navchannya inozemnykh mov: mozhlivosti ta vyklyky [Integrating transmedia into the process of teaching foreign languages: opportunities and challenges]. *Visnyk XNU imeni V.N. Karazina. Seriya: Inozemna filologiya. Metodyka vykladannya inozemnykh mov*, (99), 94–101. <https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-12> [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:159.923.2

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.161-174](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.161-174)

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНІ НАВИЧКИ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Khomych Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Research at the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1130-4395>

E-mail: ukrlida@ukr.net

Анотація. У статті автором проаналізовано проблему професійного розвитку вчителя сучасної української школи, який здатний самостійно діяти і приймати рішення, реалізувати свій творчий потенціал, бути мобільним і швидко адаптуватися до змін. Отже, розвиток соціально-емоційних навичок стає все більш важливим у сучасному освітньому середовищі, зокрема у дорослих вчителів. Це сприяє розширенню їхніх професійних компетентностей і визначає актуальність досліджуваної проблеми. Метою статті є обґрунтування комплексу соціально-емоційних навичок, якими має володіти вчитель задля підготовки учнів до успішної життєдіяльності. Відповідно проаналізовано дві групи соціально-емоційних навичок. Перша група – пізнай свої можливості взаємодії з людьми, до якої віднесено навички емпатії до оточуючих, толерантного ставлення до дітей і дорослих, керування емоціями, командної роботи і самоорганізації. Їхній розвиток залежить від рівня соціального і емоційного інтелекту вчителя. Друга група – розвивай свої можливості, до неї входять навички які є важливими для професійної діяльності вчителя: комунікації, адаптивності, лідерства і мотивації, критичного мислення і саморефлексії. Обидві групи соціально-емоційних навичок вчителя мають розвиватися комплексно у взаємодії.

Здійснений аналіз навичок доводить, що вони відіграють ключову роль у професійному розвитку та конкурентоспроможності вчителя.

Ключові слова: соціально-емоційні навички; навички XXI століття; м'які навички вчителя; професійний розвиток вчителя; конкурентоспроможність вчителя.

Khomych Lidiia

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND COMPETITIVENESS OF A TEACHER

Abstract. The article analyzes the problem of professional development of a modern Ukrainian school teacher who can act independently and make decisions, realize his creative potential, be mobile and quickly adapt to changes. The development of socio-emotional skills is becoming increasingly important in the modern educational environment, particularly for adult teachers. This contributes to the expansion of their professional competencies and determines the relevance of the problem under study. The aim of the article is to substantiate the complex of social and emotional skills that a teacher must possess in order to prepare students for successful life. Accordingly, two groups of social and emotional skills were analyzed. The first group – get to know your opportunities for interaction with people, which includes the skills of empathy for others, tolerant attitude towards children and adults, management of emotions, teamwork and self-organization. Their development depends on the level of the teacher's social and emotional intelligence. The second group is to develop your capabilities, it includes skills that are important for the professional activity of a teacher: communication, adaptability, leadership and motivation, critical thinking and self-reflection. Both groups of social and emotional skills of a teacher should be developed comprehensively in interaction. The analysis of skills proves that they are important in the professional development and competitiveness of a teacher.

Key words: social-emotional skills; 21st century skills; teacher's soft skills; teacher's professional development; teacher's competitiveness.

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах сьогодення, лише ґрунтовних знань і практичного досвіду вже не достатньо для побудови успішної кар'єри вчителя, оскільки основною вимогою сучасного суспільства є здатність самостійно діяти, швидко приймати рішення, реалізувати особистісний творчий потенціал, бути мобільним, швидко адаптуватися до умов життя, що змінюється та розвивається (Мірошник, 2023). Тому, педагогічну освіту в Україні необхідно спрямовувати не на розвиток hard skills (твердих навичок), тобто знань з конкретних дисциплін, а пріоритет надавати soft skills (м'яким навичкам), що сприяють розвитку креативного мислення, емоційного інтелекту, роботі в команді, пошуку

спільних рішень, лідерських якостей, комунікативних умінь тощо.

У науковій літературі навички XXI століття поділяють на такі групи: *hard skills* (тверді навички) – вузькоспеціалізовані, діють у сталих умовах і в межах однієї професії; *digital skills* (цифрові навички) – виникли у зв'язку з глобальною цифровізацією; *soft skills* (м'які навички) – універсальні, що допомагають досягти успіху в будь-якій професії, передбачають високі комунікаційні здібності та самоорганізацію, вміння довгострокового планування, командну роботу. Вчені з Гарварду та Стенфорду запевняють, що професійний успіх на 85 % залежить саме від *soft skills* (12 м'яких навичок..., URL).

Соціально-емоційні навички (СЕН) – це навички, які потребують ефективного відбору знання з широкого кола інформації. Вчитель має застосовувати їх у професійному та особистому розвитку, щоб залишатися конкурентоспроможними на ринку праці, щасливими та успішними в життєдіяльності. За визначенням Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), соціально-емоційні навички (які ще називають м'якими, гнучкими або навичками XXI століття, *soft* або *life skills*) – це індивідуальні здатності, риси і характеристики, які можна розвивати протягом життя та що важливі для навчальних досягнень, соціальних відносин і згуртованості, конкурентоспроможності на ринку праці, активної громадянської позиції й благополуччя людини загалом (Що таке соціально-емоційні навички?, URL).

Отже, соціально-емоційні навички – це особисті звички та риси, які визначають, як вчитель взаємодіє з оточуючими та уміє працювати самостійно, вони стають все більш важливими у сучасному освітньому середовищі. Вчителі, які володіють цими навичками виділяються серед колег, користуються авторитетом у них та учнів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема СЕН активно досліджується зарубіжними науковцями з початку 90-х років минулого століття, а вітчизняними – з другого десятиліття нинішнього. Дослідження охоплюють різні наукові дисципліни, зокрема: педагогічна психологія вивчає розвиток емоційного інтелекту та ефективність взаємодії між вчителем і учнями; соціальна психологія досліджує, як соціальні навички впливають на формування групової динаміки в класі та взаємодію між учнями; менеджмент в освіті досліджує лідерські якості та вміння працювати в команді; порівняльна педагогіка аналізує підходи до розвитку м'яких навичок у різних освітніх системах; соціологія освіти вивчає, як культурні та соціальні фактори впливають на розвиток м'яких навичок вчителів. Ці дисципліни допомагають майбутнім вчителям зрозуміти важливість м'яких навичок для успішної педагогічної діяльності та формування позитивного навчального середовища.

Автори досліджують розвиток м'яких навичок як складову фахової підготовки майбутніх вчителів (О. Семенов, Л. Охріменко); актуальні

професійні і життєві навички вчителів (О. Жовнич, І. Мірошник); емоційний інтелект як складову професійної успішності, формування емоційної стійкості в умовах стресу (О. Караман, Н. Чепелева, І. Бартенева, О. Сидоренко); розвиток соціально-емоційних навичок у вчителів, інтеграцію СЕН у систему підготовки педагогів (Л. Корнієнко, О. Пометун, О. Савченко). У своїй статті Ю. Гришина наводить результати соціологічного опитування, де батьки мали скласти портрет ідеального вчителя, обираючи найважливіші його характеристики. Вона зазначає, що «досконале знання свого предмета» посіло аж десяте місце, його важливість відзначили лише 30% опитаних. Загалом же топ-10 характеристик ідеального вчителя виглядає так: повага до кожного учня, рівне ставлення до всіх; вміння зацікавити навчанням, надихати учнівство; розуміння дітей, вміння знаходити з ними спільну мову; здатність розкривати учнівський потенціал; комунікабельність, відкритість до спілкування; терплячість та самоконтроль; турбота про здоров'я та емоційний стан учнівства; оригінальний стиль викладання; вміння розв'язувати конфлікти; досконале знання свого предмета (Навчити тих, хто навчає..., URL).

Зазначимо, що СЕН важливі як для майбутніх вчителів, так і для професіоналів з великим стажем роботи. Останні дослідження з психології свідчать, що їх можна цілеспрямовано розвивати навіть у дорослих вчителів, що сприятиме розширенню їхніх професійних компетентностей.

У наявних дослідженнях, ми не знайшли системного огляду щодо СЕН, якими мають володіти українські вчителі, тому **мета статті** полягає в обґрунтуванні комплексу соціально-емоційних навичок, якими має володіти вчитель задля підготовки учнів до успішної життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. З-поміж м'яких навичок (soft skills) науковці часто розрізняють міжособистісні навички (адаптивність, співпраця в команді, ефективна комунікація, активне слухання, переговори, побудова публічного виступу тощо) і внутрішньоособистісні навички (самоусвідомлення, впевненість у собі, сприйняття критики, керування емоціями, стійкість, наполегливість тощо), які не лише допомагають краще вчителю навчати учнів, але й досягати власних життєвих цілей (Пометун, 2021).

Визначимо які саме СЕН складають основу професійного розвитку вчителя закладу загальної середньої освіти і володіння якими дозволяє йому бути конкурентоспроможним. М'які навички (soft skills) вчителя умовно можна класифікувати на кілька основних груп, однак зазначимо, що вони мають розвиватися комплексно у процесі професійного становлення і розвитку вчителя:

перша група – пізнай свої можливості взаємодії з людьми – емпатії до оточуючих, толерантного ставлення до дітей і дорослих, керування емоціями, командної роботи і самоорганізації;

друга група – розвивай свої можливості – комунікації, адаптивності, лідерства і мотивації, критичного мислення і саморефлексії.

Проаналізуємо кожну групу СЕН і навички, які до них відносимо.

Оскільки соціальний і емоційний інтелект є основою формування і розвитку СЕН і пов'язаний перш за все з пізнанням себе, своїх можливостей у професійній взаємодії, тому проаналізуємо ці поняття.

Соціальний інтелект – це здатність взаємодіяти з іншими людьми, розуміти їхні почуття та перспективи, співпрацювати в команді та вирішувати конфлікти. На початку ХХ ст. американський психолог Е. Торндайк вперше використав поняття «соціальний інтелект». Він зазначав, що для кар'єрного зростання недостатньо бути гарним спеціалістом, оскільки необхідно ще й вміти підтримувати ефективну взаємодію з іншими людьми. Науковці стверджують, що володіння соціальним інтелектом допомагає слухати співрозмовника, розуміти сказане та підтримувати будь-яку розмову з різними людьми. Вони пов'язують соціальний інтелект зі здібністю людей автоматично висловлювати судження про людей і прогнозувати їх можливі реакції. (Соціальний інтелект..., URL).

Отже, соціальним інтелектом є здібності, завдяки яким визначається успішність соціальної взаємодії. Для розвитку соціального інтелекту існують дієві способи, серед яких: толерантне ставлення до дітей і дорослих, спостереження за учнями, активне слухання і спілкування. Він активно розвивається паралельно з розвитком емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект – це уміння розпізнавати та керувати своїми емоціями, співчувати та розуміти емоції учнів, вміти створювати підтримуючу атмосферу в класі.

Поняття «емоційний інтелект» уведене в науковий обіг Дж. Мейєром і П. Селовеєм у 1990 році (Mayer, Salovey 2000). Від початку, емоційний інтелект був предметом дослідження психології. В умовах сьогодення він є предметом вивчення й інших дисциплін – гуманітарних, соціальних, педагогічних. Це поняття складають емоційні здібності – розпізнавання емоційних станів у собі та інших, використання емоцій для спрямування думок і поведінки, розуміння того, як емоції формують поведінку, і регулювання емоцій – які, безсумнівно, впливають на важливі соціальні та особистісні результати (Hogeveen, Salvi, Grafman, 2016).

Вітчизняні вчені розглядають емоційний інтелект як складне інтегративне утворення, що містить сукупність когнітивних, поведінкових та емоційних якостей особистості, спрямованих на розуміння, регуляцію та контроль своїх емоцій та емоційних проявів оточуючих людей, що впливає на успішність міжособистісної взаємодії (Бартенева, 2023).

Психологи поділяють емоційний інтелект на чотири категорії навичок: усвідомлення особистих емоцій, їх впливу на життя, розуміння своїх слабких і сильних сторін і спокійне співіснування з ними; загальна

емпатія і комфортне самопочуття у великій групі людей; вміння ясно і виразно спілкуватися з іншими, пояснити очікування, активно слухати, впливати і надихати, працювати в команді або очолювати її і залагоджувати конфлікти; вміння керувати емоціями, обмежувати їх руйнівний вплив на себе, здатність виконувати взяті на себе зобов'язання, підтримувати довгострокові відносини і змінюватися відповідно до середовища (Емоційний інтелект, URL).

Таким чином, емоційний інтелект – багатокомпонентне утворення, що включає в себе: 1) ідентифікацію емоцій (здатність сприймати, ідентифікувати, адекватно виражати емоційний стан); 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності (здатність використовувати емоції для переспрямування уваги на потрібну подію, вміння використовувати перепади настрою як засіб розбору різних сторін зору на проблему); 3) розуміння емоцій (здатність встановлювати зв'язки між комплексами емоцій, розуміти переходи однієї емоції в іншу, розуміти причини емоцій); 4) управління емоціями (здатність контролювати емоції, знижувати інтенсивність негативних емоцій і продукувати в собі позитивні емоції, усвідомлення своїх емоцій) (Гоулман, 2018).

Отже, вчителі з високим емоційним інтелектом краще зрозуміють свої власні емоції та емоції учнів. Це дозволить їм ефективніше реагувати на потреби класу, створюючи підтримуюче навчальне середовище. Вони здатні навчати дітей вмінню справлятися з емоціями, вирішувати конфлікти та співпрацювати. СЕН дозволяють вчителям створювати атмосферу довіри і відкритості, що сприяє більш активному залученню учнів до командної роботи.

Командна робота – це навичка, яка передбачає співпрацю з колегами, участь у спільних проектах, організацію роботи учнів у команді. Роботу в команді як правило виділяють в окрему навичку вчителя. Однак, це той же комплекс з комунікативних навичок (здатність спілкуватися з учнями, доводити свою точку зору та знаходити компроміс у різних ситуаціях, емпатія до оточення й розуміння психології поведінки учнів у різних ситуаціях, вміння слухати), лідерських якостей, соціального та емоційного інтелекту, який дозволяє вчителю успішно виконувати свою педагогічну дію, взаємодіяти і спілкуватися на належному рівні і прагнути її ефективного результату.

Організація командної роботи в освіті є темою досліджень багатьох науковців у сфері педагогіки та психології, оскільки командна робота дозволяє підвищити рівень навчання, соціалізації та залученості учнів. Д. Дьюї вважав, що навчання має бути орієнтоване на практичний досвід і соціальну взаємодію, що формує основи для командної роботи. Він наголошував на тому, що школа повинна бути мініатюрною моделлю суспільства, де учні можуть розвивати навички співпраці. Л. Виготський відомий своєю теорією соціокультурного розвитку, яка підкреслює

значення соціальної взаємодії для розвитку дитини. Його концепція «зони найближчого розвитку» обґрунтовує важливість командної роботи, де учні можуть підтримувати одне одного та отримувати допомогу від більш досвідчених колег або вчителів.

В сучасних умовах вітчизняні вчені досліджують навички командної роботи, зокрема особливості ефективної взаємодії в групах у професійній та освітній діяльності, інтерактивні методики розвитку співпраці серед учнів та студентів, динаміку роботи в командах у кризових умовах, методики групового навчання, роль взаємодії у колективі для досягнення спільних цілей (О. Караман, Л. Корнієнко, В. Хромов та інші). Їхні дослідження підкреслюють важливість взаємодії, кооперативного навчання, розвитку соціальних навичок і створення сприятливої атмосфери для успішної командної роботи. Вчитель, застосовуючи їхні підходи, може ефективніше організовувати роботу в групах, мотивувати учнів на співпрацю та створювати навчальне середовище, де кожен учень матиме можливість розвивати свої здібності у взаємодії з іншими.

Самоорганізація включає такі навички, які дозволяють ефективно вибудовувати власну роботу, все пам'ятати і робити вчасно, до них відносять: самодисципліна, самоконтроль, вміння концентруватися, вміння знаходити і працювати з інформацією, а також бажання вчитися і постійно розвиватися.

Навички командної роботи і самоорганізації сприяють не лише професійному розвитку вчителя, але й формуванню позитивного навчального середовища для учнів. Отже, СЕН є основою для особистого та професійного розвитку вчителя, а також сприяють формуванню здорових взаємин у освітньому процесі.

Друга група СЕН передбачає розвиток вчителями своїх можливостей щодо комунікації, адаптивності, лідерства і мотивації, критичного мислення і саморефлексії.

Комунікаційні навички – це вміння чітко висловлювати свої думки, слухати та розуміти потреби учнів, налагоджувати ефективну взаємодію з батьками та колегами. Отже, СЕН мають допомагати вчителям налагоджувати продуктивну комунікацію з учнями, батьками та колегами, а також сприяють формуванню вмінь висловлювати свої думки чітко і зрозуміло, слухати інших, ефективно взаємодіяти.

Комунікаційні навички вчителя є важливим компонентом професійної компетентності педагога. Науковці досліджують, зокрема: методики розвитку комунікативної компетентності вчителя в умовах інтерактивного навчання та роботи з різновіковими групами учнів (О. Пометун); комунікативну культуру вчителя як складову його професійної майстерності (Л. Левченко, Л. Хоружа); формування комунікативної компетентності на етапі підготовки педагогів (Т. Сущенко, І. Зязюн). Ці дослідження роблять вагомий внесок у розвиток

комунікативних навичок вчителів, підкреслюючи значення мовленнєвої культури, емпатії, невербальної комунікації та вміння слухати. Їхні роботи сприяють вдосконаленню професійної підготовки педагогів та допомагають їм ефективніше взаємодіяти з учнями, створюючи сприятливе освітнє середовище.

Уміння ефективно спілкуватися, висловлювати та доносити власну думку сприяє налагодженню взаємин на різних рівнях: з учнями, їхніми батьками, колегами, з професійними партнерами чи громадськими організаціями. Спілкування можна вважати однією з найголовніших навичок і учні засвоюють це вміння, якщо постійно бачить приклади самонавчання і розвитку дорослих, які їх оточують у школі та у сім'ї. Вчителі мають демонструвати дітям, що вони разом з ними навчаються новим навичкам комунікації.

Комунікативні навички вчителя також мають забезпечувати позитивну психологічну атмосферу навчання, створювати в класі середовище довіри, за необхідності захищати окремих учнів від відчуження чи знущань. Для цього педагогу потрібні емпатія, розуміння симпатій та антипатій учнів, уважність і спостережливість щодо поведінки учнів, особливо, якщо вона здається незвичною, навички ідентифікації конфліктних ситуацій та конструктивного розв'язання конфліктів.

Спілкування вчителя з батьками передбачає перш за все встановлення з ними довірливих стосунків, тому в нагоді стануть уміння слухати батьків, бути готовими вислухати сімейні проблеми або розповідь рідних про дитину, яка допоможе зрозуміти її вчинки чи поведінку. З іншого боку, під час спілкування з батьками вчитель, спираючись на власну інтуїцію та розуміння емоцій інших має вміти доносити їм відомості про особливості дитини, про її стиль навчання, симпатії, антипатії чи будь-які поведінкові проблеми.

Отже, комунікативні навички є ціннісним аспектом професійної взаємодії, у процесі засвоєння яких вчитель вдосконалює свій внутрішній світ, емпатійність, уміння сприймати, критично мислити; виділяти головне, суттєве; визначає труднощі у спілкуванні; уміє добирати залежно від комунікативної ситуації діалогічну чи монологічну форму викладу.

Адаптивність – це гнучкість у підходах до навчання, вміння змінювати методи в залежності від ситуації. Вчителі з розвиненими СЕН здатні адаптувати свої методи викладання в залежності від потреб і особливостей учнів, що підвищує їхню ефективність. М'які навички допомагають вчителям ефективно справлятися зі стресом і вигоранням, що є важливим для підтримки їхньої професійної діяльності.

Проблема адаптивності досліджується в педагогічній психології, у контексті освітніх змін та професійного розвитку. Зарубіжні науковці, які вивчають адаптивність вчителя зазначають, що вона сприяє успішному впровадженню реформ у школах, зокрема підкреслюють: важливість

«педагогічної гнучкості», яка дозволяє вчителям пристосовувати свої методи викладання до нових умов і вимог; вчитель має бути гнучким, відкритим до змін та здатним адаптуватися до індивідуальних потреб учнів; інноваційність у педагогічній діяльності допомагає вчителям пристосовуватися до нових технологій і підходів у навчанні (М. Фуллан, К. Роджерс, Р. Стрінгер). Їхні дослідження доводять, що адаптивний вчитель може ефективно реагувати на освітні зміни, підтримувати індивідуальні потреби учнів та використовувати інноваційні підходи для вдосконалення навчального процесу.

Вітчизняні науковці досліджуючи адаптивність учителів зосереджуються на різних аспектах, зокрема включаючи педагогічну адаптацію, соціальну рефлексію, підготовку майбутніх педагогів, а також адаптивні технології в освіті (І. Бех, Т. Сущенко, Ю. Микитюк та ін.). Комплексно результати дослідження адаптивних процесів в освіті були представлені на Всеукраїнському форуму (Адаптивні процеси в освіті, 2021).

Вчитель, що володіє навичкою адаптації ефективно організує навчання учнів, враховуючи сучасні виклики освіти. Він може швидко змінювати свої методи, підходи та плани, враховуючи потреби учнів, нові освітні технології та інші обставини. Ось ключові аспекти, що допомагають розвинути цю здатність: 1) гнучкість у методах викладання (уміння адаптувати підхід до навчання, зважаючи на рівень знань, потреби та стилі навчання учнів, що особливо важливо для роботи з різнорівневими групами, де учні мають різний темп засвоєння матеріалу); 2) швидке реагування на зміни (володіння сучасними освітніми інструментами та платформами (Google Classroom, Zoom, Edmodo тощо) для організації дистанційного навчання або змішаного формату); 3) розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості (вміти контролювати свої емоції та підтримувати позитивний настрій, навіть у стресових ситуаціях); 4) вміння до навчання та саморозвитку (готовність до постійного самонавчання, відвідувати курси, тренінги та семінари, щоб відповідати сучасним тенденціям освіти); 5) побудова комунікативних зв'язків (здатність приймати критику і конструктивний зворотний зв'язок допомагає швидше вдосконалювати методи та коригувати свої дії); 6) ініціативність і творчий підхід (запровадження нових методик, створення власних матеріалів або інноваційних підходів допомагає пристосувати навчання до нових вимог і потреб.

Отже, адаптивність вчителя в організації освітнього процесу – це комбінація гнучкості, відкритості до нових знань, уміння працювати з новими технологіями та емоційної стійкості. Здатність швидко адаптуватися до змін дозволяє педагогу ефективніше відповідати на потреби учнів, створювати сучасне навчальне середовище і зберігати свою професійну ефективність в умовах змін.

Лідерство та мотивація – навичка і вміння надихати учнів, створювати умови для самостійного навчання. Отже, вчителі, які вміють надихати учнів, мотивувати їх до навчання і розвитку, здатні стати лідерами у своїх класах. Це робить їх конкурентоспроможними на ринку праці.

Лідерські навички вчителя досліджувалися багатьма науковцями в різні періоди, адже ця тема тісно пов'язана з педагогікою, психологією та освітнім менеджментом. Зарубіжні науковці, які вивчали лідерство в освітньому середовищі, досліджують такі аспекти: стилі лідерства (авторитарний, демократичний та ліберальний), які застосовуються у педагогічній практиці і впливають на атмосферу в колективі (К. Левін, Г. Юкел); вплив лідерства вчителя на успішність навчання, коли вчитель керує груповими процесами та навчає учнів працювати разом (Р. Славін, П. Сенге, Д. Хетті). Лідерські навички вчителя досліджувалися з різних сторін: від стилів лідерства та емоційного інтелекту до трансформаційного лідерства і ролі вчителя у змінах в освіті. Результати досліджень свідчать, що успішний вчитель-лідер має надихати учнів, сприяти співпраці, підтримувати позитивний навчальний клімат і допомагати школі адаптуватися до змін, постійно вдосконалюючи освітній процес.

Вітчизняні вчені зазначають, учителям дуже потрібні лідерські навички, щоб бути авторитетом для своїх учнів, батьків і колег. Серед лідерських навичок важливими для вчителя є уміння аналізувати поточні завдання та передбачити перспективу своїх дій і впливів, уміння ідентифікувати людські ресурси, які є у класі, створювати команд, організовувати їх для розв'язання певних проблем чи завдань, мотивувати та вести їх за собою, демонструючи ентузіазм. Лідерство вчителя забезпечує учням змогу працювати над чіткими цілями та бажаними результатами навчання (Пошетун, 2021).

Вчитель-лідер здатний мотивувати, підтримувати та вести за собою своїх учнів, ставлячи перед ними високі стандарти і надаючи приклад для наслідування. Розвиток лідерських навичок допомагає вчителю бути не просто викладачем, а наставником і мотиватором.

Обґрунтуємо основні лідерські навички вчителя, серед яких: комунікабельність, вміння передавати інформацію чітко та зрозуміло, слухати та виявляти повагу до інших; вміння надихати і мотивувати, розвивати бажання учнів до самовдосконалення; здатність розуміти і контролювати власні емоції та емоції учнів; розв'язання проблем і прийняття рішень, здатність швидко оцінити ситуацію, знайти найкращі рішення для подолання проблем, враховуючи різні точки зору; вміння планувати та організовувати освітній процес, структурувати заняття, розподіляти ресурси й контролювати час; власним прикладом демонструвати дисциплінованість, відповідальність і відданість справі.

Лідерські навички є важливим компонентом роботи вчителя, який

надиhaє, підтримує, розвиває критичне мислення, допомагає учням знайти себе. Формування лідерських навичок це тривалий процес, який потребує від вчителя готовності до саморозвитку, рефлексії та відкритості до нового.

Критичне мислення – це навичка і здатність аналізувати інформацію та робити обґрунтовані висновки, сприяти розвитку критичного мислення в учнів.

В Україні науковці досліджують проблему критичного мислення вчителів, розглядаючи її як важливий елемент педагогічної діяльності та професійного розвитку. Їхні дослідження підкреслюють значення критичного мислення вчителя для ефективної комунікації з учнями, розв'язання проблем у класі та реалізації освітніх інновацій. У педагогічній науці, зокрема досліджують такі аспекти цієї проблеми: методи розвитку критичного мислення вчителів і учнів в рамках освітніх інновацій (С. Палій, О. Пометун), формування критичного мислення вчителів у контексті педагогічної освіти (Л. Ващенко, І. Єрмакова, О. Савченко, Г. Сазоненко); розвиток критичного мислення як однієї з ключових компетентностей педагога в умовах модернізації освіти (М. Кузьміна, Н. Скотна). Ці дослідження роблять вагомий внесок у професійне зростання вчителів та підвищення якості освіти в Україні.

Розвиток критичного мислення вчителя є важливим кроком до підвищення ефективності навчання та глибшого розуміння складних питань освіти. Воно дозволяє вчителю не лише передавати знання, але й стимулювати учнів до самостійного осмислення інформації.

Розвинене критичне мислення вчителя сприяє реалізації *саморефлексії* та аналізу власного досвіду, це може здійснюватися на основі ведення щоденника спостережень, в якому щоденно занотовуються результати спостережень, успіхи та невдачі у викладанні, щоб аналізувати причини та наслідки певних методів навчання. Вчитель також має регулярно здійснювати самооцінювання, тобто оцінку власних методів викладання та роботи на основі зворотного зв'язку від учнів, колег, адміністрації. І як підсумок, ставити питання до себе, такі як «Що я зробив сьогодні ефективно?» або «Що я міг би зробити краще?», щоб підтримувати розвиток критичного мислення.

Саморефлексії певною мірою може сприяти також менторство, зокрема наставництво з боку досвідчених педагогів може допомогти молодим вчителям навчитися критично мислити, орієнтуючись на реальні приклади. Конструктивний зворотний зв'язок від учнів, колег, керівництва допомагає бачити свою діяльність всебічно і сприяти її вдосконаленню. Саме ці процеси забезпечують постійний професійний розвиток.

Таким чином, розвиток критичного мислення вчителя – це тривалий процес, що вимагає постійної саморефлексії, навчання, обміну досвідом та вміння бачити освітній процес з різних перспектив. Критично

мислячий вчитель є не лише джерелом знань, а й наставником, який мотивує учнів мислити глибше та самостійно аналізувати інформацію.

Здійснений аналіз СЕН доводить, що вони відіграють ключову роль у *професійному розвитку та конкурентоспроможності вчителя*. Сьогодні значення розвитку таких навичок та соціально-емоційного навчання стає безпрецедентним у світі, який постійно змінюється. Міжнародна організація CASEL характеризує це навчання «як невіддільний складник освіти й розвитку особистості, що передбачає набуття людиною здатності регулювати власні емоції, давати раду стресу і брати під контроль негативні почуття, поглиблювати розуміння власних емоцій, а також набувати у цій взаємодії навичок сприйняття та розпізнавання емоцій інших людей, що забезпечує опанування вміннями взаємодіяти з іншими, виявляти емоційну грамотність, зокрема навички спілкування, розв'язання конфліктів та виявлення співпереживання. Загалом гарантує успішність і добробут людини» (Fundamentals).

Розвиток м'яких навичок вчителя може відбуватися через різні підходи і методи, зокрема: навчання, що передбачають участь у курсах, семінарах та тренінгах, які спеціально фокусуються на розвитку комунікаційних навичок, емоційного інтелекту, управлінських навичок тощо; професійне спілкування, як обмін досвідом з колегами, участь у професійних громадах та форумах, де можна обговорювати практики та отримувати зворотний зв'язок; саморефлексія – це регулярний аналіз власних дій, вмінь та взаємодій з учнями; менторство – це пошук менторів, які можуть надати підтримку і допомогти розвивати конкретні навички; практика активного слухання – це удосконалення навичок слухання та зворотного зв'язку під час спілкування з учнями та колегами; самоосвіта – це ознайомлення з літературою, статтями та дослідженнями в галузі педагогіки, психології та управління; проекти, які дозволяють розвивати лідерські та комунікаційні навички; зворотний зв'язок від учнів щодо власного стилю навчання та взаємодії; техніки управління стресом, що передбачають розвиток навичок саморегуляції. Ці підходи можуть допомогти вчителям не лише вдосконалити свої м'які навички, але й створити більш позитивне навчальне середовище для учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-емоційні навички відіграють важливу роль у професійній діяльності вчителя, оскільки вони безпосередньо впливають на ефективність навчання, взаємодію з учнями, колегами та батьками, а також на загальний психологічний клімат в класі. Отже, вчителі з добре розвиненими соціально-емоційними навичками здатні: створювати позитивну атмосферу в класі; зменшувати конфлікти та вирішувати напружені ситуації з мінімальними емоційними витратами; розуміти і співпереживати, а також адекватно реагувати на емоційні потреби учнів, сприяти їхньому розвитку та зменшенню рівня стресу; адаптувати свої методи викладання до

емоційного стану учнів, допомагаючи їм справлятися з труднощами та невдачами; здатний ефективно спілкуватися, проявляти емпатію, слухати і правильно реагувати на ситуації, створювати атмосферу довіри та взаємоповаги, що покращує загальну якість освітнього процесу; керувати своїми емоціями, зберігати спокій у складних ситуаціях і підтримувати психологічний баланс, що дозволяє вчителю бути більш ефективним у своїй роботі. Тому, розвиток СЕН є важливим для професійного зростання педагога і актуальним для дослідження технологій їх розвитку у дорослих вчителів.

Список використаних джерел

- 12 м'яких навичок, важливих для щасливого життя, та як їх розвинути. <https://osvitoria.media/experience/12-m-yakyh-navychok-vazhlyvi-dlya-shhaslyvogo-zhyttya-ta-yak-yih-rozvynuty/>.
- Адаптивні процеси в освіті (2021). 3б. матеріалів 6-го Всеукраїнського форуму з міжнародною участю: [за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки, ред. з заг. питань: Л. О. Лузан, О. О. Почуєва, З. В. Рябова]. Харків, Мачулін, вип. 3, 169 с.
- Бартенєва І. О. (2023). Теоретичні аспекти формування емоційного інтелекту в майбутніх учителів. Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі : матеріали всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 31-34.
- Гоулман Д. (2018). Емоційний інтелект. Харків: Віват, 512 с.
- Емоційний інтелект. <https://pleso.me/blog/emociynij-intelekt>
- Мірошник І. (2023). Класифікація soft skills в іншомовній професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Актуальні питання підготовки сучасних учителів і викладачів іноземних мов. Серія: Педагогічні науки. Вісник № 21 (177). 108-114.
- Навчити тих, хто навчає. Як має змінитися педагогічна освіта. <https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3680264-navciti-tih-hto-navcae-ak-mae-zminitisa-pedagogicna-osvita.html>
- Пометун О. І. (2021). М'які навички вчителя для міцної школи. Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. 148-150.
- Соціальний інтелект: що це таке та як його прокачати. <https://budni.rabota.ua/ua/career/sotsialnyy-intelekt>
- Що таке соціально-емоційні навички? <https://www.edcamp.ua/shcho-take-sotsialno-emotsijni-navychky/>
- Fundamentals of SEL. Available at: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Hogeveen J, Salvi C, Grafman J. (2016). 'Emotional Intelligence': Lessons from Lesions. Trends Neurosci. 39(10). 694–705.

Mayer J.D., Salovey P. (2000). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. V. 12. No 4. 433–442.

References (translated and transliterated)

- 12 miakykh navychok, vazhlyvykh dla shchaslyvoho zhyttia, ta yak yikh rozvynuty [12 soft skills important for a happy life and how to develop them]. <https://osvitoria.media/experience/12-m-yakyh-navychok-vazhlyvi-dlya-shhaslyvogo-zhyttia-ta-yak-yih-rozvynty/> [in Ukrainian].
- Adaptyvni protsesy v osviti* [Adaptive processes in education] (2021). Zb. materialiv 6-ho Vseukrainskoho forumu z mizhnarodnoi uchastiu: [za zah. red. H. V. Yelnikovoi, M. L. Rostoky, red. z zah. pytan: L. O. Luzan, O. O. Pochuieva, Z. V. Riabova]. Kharkiv, Machulin, vyp. 3, 169 [in Ukrainian].
- Bartienieva I. O. (2023). Teoretychni aspekty formuvannia emotsiinoho intelektu v maibutnikh uchyteliv [Theoretical aspects of the formation of emotional intelligence in future teachers]. *Rol sotsialnogo ta emotsiinoho intelektu yak naivazhlyvishykh soft-skills XXI stolittia v osvitnomu protsesi – The role of social and emotional intelligence as the most important soft-skills of the 21st century in the educational process: materialy vseukr. nauk.-ped. pidvyshchennia kvalifikatsii*, 6 bereznia – 16 kvitnia 2023. – Odesa : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 31-34 [in Ukrainian].
- Emotsiynyi intelekt [Emotional intelligence]. <https://pleso.me/blog/emocijnij-intelekt> [in Ukrainian].
- Fundamentals of SEL. Available at: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> [in English].
- Hogeveen J, Salvi C, Grafman J. (2016). 'Emotional Intelligence': Lessons from Lesions. *Trends Neurosci*. 39(10). 694–705 [in English].
- Houlman D. (2018). Emotsiynyi intelekt [Emotional intelligence]. Kharkiv: Vivat, 512 [in Ukrainian].
- Mayer J.D., Salovey P. (2000). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. V. 12. No 4. 433–442 [in English].
- Miroshnyk I. (2023). Klasyfikatsiia soft skills v inshomovnii profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Classification of soft skills in foreign language professional training of future primary school teachers]. *Aktualni pytannia pidhotovky suchasnykh uchyteliv i vykladachiv inozemnykh mov - Current issues in the training of modern teachers and lecturers of foreign languages*. Serii: Pedagogichni nauky. Visnyk № 21 (177). 108-114 [in Ukrainian].
- Navchyty tykh, khto navchaie. Yak maie zminytsia pedahohichna osvita [Educating those who teach. How teacher education should change]. <https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3680264-navciti-tih-hto-navcae-ak-mae-zmynitsia-pedagogicna-osvita.html> [in Ukrainian].
- Pometun O. I. (2021). Miaki navychky vchytelia dla mitsnoi shkoly [Soft skills of a teacher for a strong school]. *Stan osvitnogo protsesu v umovakh vykykiv sohodennia – The state of the educational process in the face of today's challenges: materialy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. Dnipro : Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr*. 148-150 [in Ukrainian].
- Shcho take sotsialno-emotsiini navychky? [What are social-emotional skills?] <https://www.edcamp.ua/shcho-take-sotsialno-emotsiini-navychky/> [in Ukrainian].
- Sotsialnyi intelekt: shcho tse take ta yak yoho prokachaty [Social intelligence: what it is and how to improve it]. <https://budni.rabota.ua/ua/career/sotsialnyy-intelekt> [in Ukrainian].

РОЗДІЛ III

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

УДК 377.5-055

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.175-188](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.175-188)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПИТАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

**Абазіна
Володимирівна** – здобувачка
третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти кафедри
освітології та інноваційної
педагогіки Харківського
національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Abazina Liudmyla – PhD Student of
the Department of Educology and
Innovative Pedagogy of the
H.S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-2034-3624>

E-mail: lu0602@ukr.net

Анотація. Формування освітньої політики Європейського Союзу тісно пов'язано з визначенням напрямів соціального партнерства в освіті. Збільшення практик соціального партнерства потребує систематизації ключових понять цього феномену і дослідження історії його становлення. Зазначено, що соціальне партнерство в галузі освіти є важливим механізмом розвитку європейського освітнього простору, що сприяє обміну досвідом, знаннями та інноваціями. Мобільність студентів і викладачів, розвиток викладання іноземних мов, впровадження дистанційного навчання та підготовка вчителів – основні напрями, які розвиваються через співпрацю освітніх інститутів і підприємств. Автором статті зазначено, що європейська освітня політика формувалася поступово через низку міжнародних угод, спрямованих на інтеграцію та взаємне визнання освітніх систем країн-учасниць. Проаналізовано сутність соціального партнерства і виявлено, що поєднання громадськості, бізнесу та громадян, які беруть участь у добровільній, взаємовигідній, інноваційній діяльності для досягнення спільних суспільних цілей шляхом об'єднання ресурсів і компетенцій є спільним чинником для усіх наявних моделей. З'ясовано, що підходи до обґрунтування етапів формування освітньої політики Європейського Союзу у галузі соціального партнерства потребують певного доповнення та деталізації. Виділено сім основних етапів в історії становлення соціального партнерства як педагогічного явища у Європі. У межах кожного етапу деталізовано міжнародні документи, заходи,

стратегії та кроки їхньої реалізації, освітні ініціативи, проєкти та можливості формування соціального партнерства. Підкреслено, що розвиток Європейського освітнього простору спирається на концепцію «навчання впродовж життя» та тісну співпрацю учасників освітнього простору. Сучасний період політики сусідства в освіті характеризується реалізацією численних програм, спрямованих на підтримку полікультурного діалогу, розвитку багатомовності, а також стимулювання соціального партнерства між місцевими органами влади, закладами освіти, бізнесом та громадами для сприяння економічному прогресу.

Ключові слова: соціальне партнерство; освіта дорослих; освітня політика; урядові і неурядові організації; навчальні спільноти.

Abazina Liudmyla

DEVELOPMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE: ISSUES OF PERIODISATION

Abstract. The formation of the European Union's educational policy is closely related to the definition of the directions of social partnership in education. The increase in the practice of social partnership requires systematization of the key concepts of this phenomenon and the study of the history of its formation. Social partnership in education is an important mechanism for the development of the European educational space, which promotes the exchange of experience, knowledge and innovation. The mobility of students and teachers, development of foreign language teaching, introduction of distance learning and teacher training are the main areas that are being developed through cooperation between educational institutions and enterprises. The author notes that the European educational policy has been gradually shaped by a number of international agreements aimed at integration and mutual recognition of the educational systems of the participating countries. The article analyzes the definition of social partnership and reveals that the combination of the public, business and citizens participating in voluntary, mutually beneficial, innovative relations to achieve common social goals by combining resources and competence is a common factor for all existing models. It is found that the approaches to allocating the stages of formation of the European Union's educational policy in the field of social partnership require some supplementation and detailing. The article identifies seven main stages in the history of social partnership as a pedagogical phenomenon in Europe. Within each stage, international documents, events, strategies and steps for their implementation, educational initiatives, projects and opportunities for the formation of social partnership are detailed. It is noted that the development of the European Education Area is based on the concept of lifelong learning and close cooperation between participants in the educational environment. The current period of neighborhood policy in education is characterized by the implementation of numerous programs aimed at supporting multicultural

dialogue, developing multilingualism, and stimulating social partnerships between local authorities, educational institutions, businesses, and communities to promote economic progress.

Key words: *social partnership; adult education; educational policy; governmental and non-governmental organizations; learning communities.*

Постановка проблеми, її актуальність. Соціальне партнерство як процес співпраці державних та неурядових організацій для задоволення локальних потреб в освіті має давню історію. Для визначення феномену «соціальне партнерство» використовуються поняття «об'єднання», «поєднання», «співробітництво», «співіснування», «сукупність», «взаємодія», «система», «узгодження», «спільна діяльність», «баланс», «компроміс» та інші. Збільшення практик соціального партнерства потребує систематизації ключових понять цього явища та дослідження історії його становлення. Вивчення соціального партнерства в освіті потребує подальших досліджень і надання рекомендацій щодо впровадження кращих практик зарубіжних країн у вітчизняну систему освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Опису процесу становлення соціального партнерства в Україні присвятили свої дослідження Н. Авшенюк, О. Василенко, У. Волинець, К. Гутуряк, В. Жуков, В. Красномовець, В. Кудін, І. Лебедєв, О. Локшина, О. Петров, Л. Пуховська, Т. П'ятакова, В. Радкевич, О. Савчук, О. Ситник, В. Скуратівський та ін. Соціальне партнерство в освіті визнається урядовими та неурядовими організаціями як засіб покращення надання послуг і розбудови розширених можливостей на місцевому рівні (Green, Wolf & Lehnpey, 1999), створення адаптованих освітніх умов для молоді у вигляді підтримки студентів певного навчального закладу для отримання доступу до досвіду роботи (O'Donoghue, 2001), сприяння ефективному наданню послуг у форматі курсів (Kosky, 2001), залучення осіб до громадської діяльності і проєктів розбудови громади (Field, 2000).

S. Waddock, узагальнюючи варіації здійснення соціального партнерства, виділяє три основні моделі. (Waddock, 1989). Н. Авшенюк та Н. Креденець (2019) обґрунтовують важливість досліджень у галузі соціального партнерства австрійських вчених С. Архан та Т. Майер, які виокремили функції соціального партнерства в освіті; Й. Кленка, який обґрунтував тісний зв'язок терміну «соціальне партнерство» зі стандартом освіти, досконалістю, якістю, кваліфікацією. У праці (Авшенюк & Креденець, 2019) також підкреслено важливість досліджень Ф. Геркнера у визначенні терміну «соціальні партнери» та К. Дечева у виявленні характерних рис соціального партнерства в системі професійної освіти.

Мета статті – проаналізувати етапи формування європейської освітньої політики, обґрунтувати періодизацію історії розвитку соціального

партнерства Європі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науково-педагогічній літературі розглянуто етапи формування освітньої політики Європейського Союзу, у частині з яких визначено напрями соціального партнерства. Флорін Д. Салаян та Елізабет Ф. Роумелл (Salajan & Roumell, 2016), розглядаючи побудову простору професійної освіти дорослих в Європейському союзі з 1951 р. до наших днів, виділяють три етапи: 1951–1986 рр., 1986 – 2006 рр., з 2006 р. по теперішній час. У класифікації Х. Ертля чотири етапи розвитку соціального партнерства в освіті та професійній підготовці в ЄС: початковий (1951 р.), базовий (1963 р.), розширення (1976 р.), консолідації (1992 р.) (Ertl, 2002). Інший варіант періодизації історії європейського співробітництва в галузі освіти пропонує Дж. Хінгель: 1971–1992 – формування європейського співробітництва на основі дій програм Співтовариства; 1993–1996 – виявлення проблем та шляхів просування вперед у галузі освіти; 1997–1999 – поточна організація освіти в Спільних політиках; з 2000 – створення європейського простору освіти на основі загальних цілей національних систем освіти (Hingel, 2001). Українські дослідники, зокрема В. Андрущенко та У. Науменко (2011, с. 68–77), процес розвитку партнерства та євроінтеграції освітнього середовища розглядають у межах таких основних етапів: 1957–1982 рр., 1983–1992 рр., з 1992 р. до сьогодні.

Н. Вільчинська виділяє сім етапів: перший етап з 1957 р., другий і третій з 1971 р., четвертий з 1987 р., п'ятий з 1992 р., шостий з 1998 р., сьомий з 2010 р. (Вільчинська, 2012).

На нашу думку, зазначені підходи до виділення етапів формування освітньої політики Європейського Союзу у галузі соціального партнерства потребують певного доповнення та деталізації. Вважаємо за доцільне обґрунтувати критерії, які відображають поступові зміни у розвитку соціального партнерства в освіті, а саме: прийняті міжнародні угоди, що закладають нові правові та організаційні основи для співпраці та визначають напрямки соціального партнерства; зміну вектору цілей та пріоритетів у міжнародній освітній політиці; інституційні зміни та пов'язаний з ними розвиток програм академічної мобільності; нововведення, пов'язані із соціально-економічними викликами та глобалізацією. Отже, виділяємо сім етапів розвитку соціального партнерства в європейському освітньому просторі.

Перший етап (1953–1970). Європейську Конвенцію про еквівалентність дипломів, що ведуть до доступу в університети від 11.12.1953 № ETS N 015 (Council of Europe, 1953), вважаємо підґрунтям соціального партнерства в освіті. Згідно з цією Конвенцією, учням, які успішно закінчили середню шкільну освіту на території одного з членів Ради Європи, повинні бути надані всі можливості для надходження за своїм вибором в університет, розташований на території інших членів Ради

через визнання еквівалентності дипломів, що ведуть до доступу до університетів. Наступного року було затверджено Європейську культурну конвенцію, яка набула чинності для України 13.06.94 р. Європейська Конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти ETS № 21, підписана у Парижі 15 грудня 1956 р., спрямована на збільшення числа студентів, які можуть навчатися за кордоном і вирішення проблеми нестачі висококваліфікованих наукових кадрів.

Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій ETS № 32 (Council of Europe, 1959), підписана у Парижі 14 грудня 1959 р., дозволяє власникові університетської кваліфікації продовжувати курс навчання в університеті і по його завершенні складати іспити, необхідні для отримання наступного ступеня, включаючи докторський, на тих же умовах, які існують для громадян приймаючої країни; використовувати вчене звання, присвоєне іноземним університетом, з зазначенням його походження. Конвенція з подолання дискримінації в освіті, прийнята 14 грудня 1960 р. Генеральною конференцією Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, затвердила основні моменти усунення та запобігання дискримінації в освіті.

Протокол до Європейської конвенції про еквівалентність Дипломів, що ведуть до доступу до університетів, ETS №49 (Protocol to the European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities) підписаний у Страсбурзі 3 червня 1964 р. поширив надані Конвенцією переваги на володарів дипломів, які є документами про освіту, що необхідні для прийому в університети, в тих випадках, коли такі дипломи видаються навчальними закладами, над якими інша Договірна Сторона офіційно опікується за межами своєї території і чиї дипломи привірюються нею до дипломів, що видаються на її території.

Другий етап (1971–1986). Другим етапом разом з Н. Вільчинською вважаємо 1971 рік, коли було створено «Програму дій в галузі освіти» (Initiatives in education: a world profile for 1971-1972) і прийнято Резолюцію про співробітництво в галузі освіти (EUR-Lex, 1974), розроблено перші освітні програми, спрямовані на обмін студентами. Урядові документи, прийняті у 70-х рр. XX ст. були спрямовані на налагодження міжнародного співробітництва в галузі освіти.

Так, «Конвенція про визнання учбових курсів, дипломів про вищу освіту та вчених ступенів у державах регіону Європи» (995_261) (UNESCO, 1979), підписана від імені Української РСР у Парижі 21 грудня 1979 р., має на меті «поліпшити доступ на взаємоприйнятних умовах для студентів, викладачів і вчених держав-учасниць до освітніх, культурних та наукових установ одна одної... зокрема шляхом... досягнення взаємного визнання ступенів і дипломів у вищій освіті або через урядові угоди у разі необхідності, або через прямі домовленості між університетами та іншими

зкладами вищої освіти і науково-дослідними установами», а також «сприяти більш точному аналізу проблем порівняння та еквівалентності ступенів і дипломів у вищій освіті». Продовженням цих документів є Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (UNESCO, 1997), прийнята у Ліссабоні 11 квітня 1997 р. Конвенція про оплачувані навчальні відпустки підписана 5.05.1974 р. (ратифікована Законом №174-IV від 26.09.2002) спрямована на встановлення соціального партнерства між освітніми закладами і підприємствами. У положеннях конвенції увага зосереджена на необхідності надання робітникам часу для участі в освітніх програмах або одержанні певного ступеня освіти.

Третій етап (1987-1991). Третій етап розвитку соціального партнерства в освіті датуємо 1987 роком, а саме, застосуванням програми «Еразмус+» (Erasmus+ – EU programme for education, training, youth and sport). Еразмус+ – це Програма міжнародної співпраці Європейського Союзу з іншими країнами світу у сфері освіти, молоді та спорту. Програма Еразмус+ була відкрита для України у 1994 р., на сьогодні діє оновлена Програма, яка надає українцям доступ до більше 40 конкурсів. Для України Програма відкриває широкі можливості у галузі партнерства, співпраці та мобільності закладів освіти, молодіжних та інших організацій у сферах вищої освіти, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої, дошкільної, шкільної та педагогічної, освіти дорослих. Україна є країною-партнером, не асоційованим до програми.

Роком раніше, у 1986 р., Болонський університет звернувся до інших університетів Європи з пропозицією зробити зв'язки між університетами більш тісними. У червні 1987 року була обрана рада з представників провідних європейських університетів та Ради Європи для розробки проекту Хартії. У 1988 р. ректорами 430 університетів було підписано Велику Хартію європейських університетів (Magna Charta Universitatum Europearum), метою якої є сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи та визначення основних прав та обов'язків університетів як ключових інститутів сучасності, що забезпечують інновації у швидкоплинному світі.

Четвертий етап (1992–1997). Стартовою датою четвертого етапу розвитку соціального партнерства в європейській освіті вважаємо 7 лютого 1992 року – день підписання Маастрихтського договору (Maastricht Treaty), який запровадив назву Європейський Союз і став основою співпраці країн у галузі освіти і науки. Спочатку дія Маастрихтського договору розповсюджувалась лише на питання у сфері економіки і торгівлі. Поступово цілі договору стали охоплювати ширше коло питань, розуміючи необхідність співпраці у галузі науки і освіти як необхідну умову розвитку процесу інтеграції та соціально-економічного гуртування. Маастрихтський договір значною мірою сприяв прийняттю наступних договорів щодо соціального партнерства в освіті. 29 вересня 1993 р. у Брюсселі була

випущена Зелена книга про «Європейський вимір освіти» (Green Paper on the european dimension of education, 1993), у якій були запропоновані спільні дії в області освіти і, зокрема, шкільної освіти. У Зеленій книзі наголошується на тому, що зараз у європейському просторі завершується процес створення Єдиного ринку, тому існує певний постійний вплив на сферу освіти і професійної підготовки, чинниками також виступають соціальні та технологічні зміни і потреба у людських ресурсах.

На основі соціального партнерства в галузі освіти можуть бути реалізовані такі освітні проекти: співпраця через мобільність і обміни, підготовка вчителів, розвиток системи викладання іноземних мов, дистанційне навчання, обмін інформацією та досвідом. Підкреслюється, що вільне пересування людей є одним з основних елементів у розбудові Європи. Тому важливо, щоб перший досвід мобільності молоді люди отримували ще у школі. Також важливим є впровадження європейського виміру від вчителів. Основними чинниками соціального розвитку та розвитку освіти вважаються розвиток інформаційного суспільства, процеси глобалізації та створення нового світу завдяки високим технологіям.

У листопаді 1995 р. вийшла Біла книга з освіти та професійної підготовки викладання і навчання (White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – towards the Learning Society). Основні напрями взаємодії, які були заплановані на 1996 рік включали: заохочення молодого покоління у надбанні нових знань, зближення школи і бізнес-сектору, розвиток рівня володіння трьома європейськими мовами, зменшення відчуження, ставлення до капіталовкладень та інвестицій у навчання на рівній основі. У Білій книзі підкреслюється, що суспільство майбутнього буде товариством навчання, а соціальні партнери, здійснюючи свої обов'язки шляхом колективних переговорів, гратимуть особливо важливу роль. Освіта та професійна підготовка, яка отримана шляхом формальної освіти, без відриву від роботи або у неформальний спосіб, залишається одним з ключових факторів для створення рівних можливостей. Мета Білої книги – намітити шлях до підтримки усіх верств населення (особливо бідних) у галузі професійної підготовки. У Білій книзі наголошується на необхідності академічної мобільності для отримання освіти. Суттєвою метою освіти вбачається особистий розвиток і успішна інтеграція у європейське суспільство через обмін загальними цінностями, передачу культурної спадщини, перспективою зайнятості. Відмічається, що найбільш важливими факторами для розвитку будь-якого бізнесу або виробництва є три фактори: конкурентоспроможність, зайнятість, освіта і професійна підготовка. Для реалізації освітньої моделі «навчання впродовж життя» Біла книга наголошує на необхідності формування здатності працевлаштовуватися, розвитку загальної та економічної культури здобувачів освіти. Амстердамський договір 1997 р. підкреслював важливість європейського громадянства, яке є одним з ключових чинників

освіти (Оржель, 1997). Видання «Навчання для активного громадянства в ЄС» розширює інтеграційні процеси завдяки практиці співпраці. Е. Філіппарт і Дж. Едвардс (Edwards & Philippart, 1997, р. 87) називають положення про просунуту співпрацю головним концептуальним нововведенням Амстердамського договору.

П'ятий етап (1998–1999). П'ятий етап розвитку соціального партнерства в освіті розпочався у 1998 р. підписанням Сорбонської декларації (Sorbonne Joint Declaration). Основною метою підписання Декларації є узгодження структури системи вищої освіти в Європі. У Декларації підкреслюється велика роль найдавніших університетів у формуванні «Європи знань». Також було офіційно започатковано Болонський процес на основі Болонської декларації 1999 р., яку підписали представники 29 європейських країн (Калашнікова, 2021).

Шостий етап (2000–2007). Шостий етап розвитку соціального партнерства в європейській освіті пов'язаний із прийняттям низки документів. Першим значущим з них є «Глобалізація освіти і навчання», прийнятий у вересні 2000 р. (Краєвська, 2011). Лісабонський договір розподілив сфери політики між державами-членами та ЄС на три категорії компетенцій: виключну, спільну та допоміжну. Допоміжна компетенція дозволяє ЄС підтримувати, координувати та доповнювати ініціативи держав-членів. До таких сфер належать охорона здоров'я, промисловість, культура, туризм, освіта, молодіжна політика, спорт, професійна підготовка, цивільний захист (управління кризами) та адміністративна співпраця. Детальний аналіз ключових документів Болонського процесу, зокрема Бергенського, Лондонського та Левенського комюніке, дає змогу чітко окреслити основні напрямки розвитку соціального партнерства у сфері європейської освіти. Завдяки ініціативам Європейської Комісії було створено Програму життєвого навчання у 2007 р., мета якої полягає у наданні можливостей для навчання на всіх етапах життя громадян ЄС. Однією з найважливіших програм є «Освіта протягом усього життя», яка, серед іншого, включає такі проекти, як «Еразмус Мундус», «Темпус», «Культура» і «Молодь у дії» (Краєвська, 2011).

Сьомий етап (з 2008). Цей період можна умовно назвати періодом етапом політики сусідства в освіті. На початку XXI століття Європейський Союз започаткував нову стратегічну ініціативу – Європейську політику сусідства (European neighbourhood policy), яка мала на меті забезпечити стабільність, безпеку та економічний розвиток у сусідніх регіонах, зокрема в країнах Східної Європи. Ця політика була спрямована на зміцнення зв'язків з державами, що межують з ЄС, для підтримки їхнього соціального та економічного зростання, а також на зменшення нерівності між ЄС та сусідніми країнами. У 2008 р., з ініціативи Польщі та Швеції, була запропонована нова програма співпраці, орієнтована на інтеграцію пострадянських держав – так зване «Східне партнерство» (СхП). На

установчому саміті у Празі у 2009 р. ця ініціатива була формалізована та прийнята для реалізації, охоплюючи всі 28 країн-членів ЄС, а також шість держав Східної Європи, з-поміж яких – Україна. Основна мета «Східного партнерства» полягає в розвитку тіснішої співпраці між Європейським Союзом та цими країнами у різних сферах, від економіки до культури. В межах цієї ініціативи були створені численні програми, спрямовані на підтримку полікультурного діалогу, розвитку багатомовності, а також стимулювання соціального партнерства між місцевими органами влади, закладами освіти, бізнесом та громадами для сприяння економічному прогресу. Програма «Горизонт 2020» виділяється як найбільша ініціатива Європейського Союзу з підтримки наукових досліджень та інновацій. Важливу роль відіграють заходи, спрямовані на впровадження гнучких форм навчання, зокрема електронного навчання та курсів під час робочого дня, що забезпечують доступність освіти для різних категорій населення. Крім того, вагомим аспектом є співпраця між закладами професійної освіти та роботодавцями, яка сприяє навчанню некваліфікованих працівників та розвитку їхніх ключових компетенцій. Соціально вразливі групи, такі як працівники, що піддаються ризику звільнення, і безробітні, повинні активно залучатися до процесу безперервної професійної освіти. Європейський Союз розробив низку програм для реалізації завдань цієї стратегії, включаючи ініціативи «Інноваційний Союз», «Молодь у русі», «Цифрові технології для Європи» та «Європа з ефективним використанням ресурсів».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Соціальне партнерство є важливим механізмом співпраці між державними та неурядовими організаціями, який сприяє задоволенню освітніх потреб на локальному рівні, розвитку соціальної стабільності. Таке партнерство уособлює добровільні взаємовигідні відносини між громадськістю, бізнесом і суспільством для досягнення спільних цілей, зокрема, розвитку освіти та підвищення якості надання освітніх послуг.

Етапи розвитку соціального партнерства, запропоновані українськими та зарубіжними дослідниками, увиразнюють правові та організаційні зміни, пріоритети політики, інституційні зрушення та соціально-економічні нововведення, які відбувалися в освіті. З огляду на це, соціальне партнерство розглядаємо як динамічний процес, що формується відповідно до цих факторів. Кожен з визначених нами етапів розвитку соціального партнерства характеризується, в першу чергу, змінами в підходах. Якщо на початкових етапах акцент робився на створенні правових засад та встановленні базових механізмів співпраці, інституційних змінах, то наступні і заключні етапи відображають адаптацію до нових викликів, які виникли в контексті глобалізації та соціально-економічних перетворень.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у поглибленому аналізі соціально-економічних і культурних чинників, що зумовили еволюцію досліджуваного явища в різні історичні періоди, порівняльно-педагогічному аналізі досвіду окремих європейських держав з метою ідентифікації спільних тенденцій і специфічних особливостей щодо формування соціального партнерства в освітній сфері. Перспективним напрямом є також дослідження впливу освітніх реформ і політики Європейського Союзу на розвиток соціального партнерства, аналіз трансформації підходів до педагогічної взаємодії між освітніми інституціями, бізнесом і суспільством, а також вивчення впливу міжнародних проєктів і програм на підготовку фахівців в умовах глобалізаційних процесів.

Список використаних джерел

- Авшенюк, Н.М., & Креденець, Н.Я. (2019). Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині: монографія. Львів: Растр-7.
- Андрущенко, В., & Науменко, У. (2011). Формування єдиних освітніх пріоритетів. Стаття перша: Лісабонські домовленості. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Вільчинська, Н.Ю. (2012). Освітня політика Європейського Союзу: особливості формування та реалізації. *Автореф. дис. ... канд. політ. наук. Київ.*
- Калашнікова, С. (2021). Болонський процес. Енциклопедія освіти/ Нац. акад. пед. наук України [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О.М. Топузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва ...]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 88–89.
- Краєвська, О. (2011). Освітня політика Європейського союзу: становлення та механізми реалізації. *Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини*, 28, 53–65.
- Оржель, О.Ю. Амстердамський договір 1997. *Велика українська енциклопедія*. [https://vue.gov.ua/Амстердамський договір 1997](https://vue.gov.ua/Амстердамський_договір_1997)
- Освітні програми Європейської Комісії. <https://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy-es-dlja-universytetiv-ta-studentiv.html>
- Програма ЄС Еразмус+. <https://erasmusplus.org.ua/programa-yes-erazmus/pro-programu/>
- Council of Europe. (1953). European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities. <https://rm.coe.int/168006457b>
- Council of Europe. (1959). European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications. <https://rm.coe.int/16800656d0>
- Edwards, G., & Philippart, E. (1997). Flexibility and the Treaty of Amsterdam: Europe's New Byzantium. *CELS Occasional Paper*. Cambridge, 3.
- Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus>

- Ertl, H. (2002). European Union Initiatives in Education and Vocational Training. The Development and Impact of the Programme Approach. *Wirtschaftspädagogische Beiträge. Heft 5, Dezember, 44.*
- EUR-Lex. (1974). Resolution of the ministers of education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education. Official Journal of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A41974X0820>
- European neighbourhood policy. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/european-neighbourhood-policy_en.
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable: why lifelong learning promises so much yet delivers so little. *Educational Management and Administration*, 28(3), 249–261.
- Green Paper on the European dimension of education. (1993). European Commission
CELEX: 51993DC0457. COMNAT: COM_1993_0457_FIN
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5fd0c38082>
- Green, A., Wolf, A. & Lehney, T. (1999). Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. London: Institute of Education.
- Hingel, Anders J. (2001). Education Policies and European Governance. Contribution to the Interservice Groups on European Governance. Development of Educational Policies. *European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Brussels. March.*
- Initiatives in education: a world profile for 1971-1972. (1972).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002242>
- Kosky, L. (2001). Response to Kirby Report – Overview of the Government's Response to the Kirby Report.
<http://www.det.vic.gov.au/det/postcomp/govresponse.htm>.
- O'Donoghue, D. (2001). A little TLC works wonders. *Education Times*, 17, 13.
- Protocol to the European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities. (1964). <https://rm.coe.int/168006ff4b>
- Resolution on the Amsterdam Treaty (CONF 4007/97 - C4-0538/97) A4 0347/97.
https://www.europarl.europa.eu/enlargement/positionep/resolutions/191197_en.htm
- Salajan, F.D., & Roumell, E.A. (2021). Tracing the Historical Construction of a Vocational Training, Adult Education and Lifelong Learning Policy Space in the European Union from 1951 to Present. *European Educational Research Journal December.*
<https://www.researchgate.net/publication/357404724>
- Salajan, F.D., & Roumell, E.A. (2016). Two decades of e-learning policy evolution at European Union level: Motivations, institutions and instruments. *European Journal of Education*, 51(3), 391–407.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12144>

- Sorbonne Joint Declaration (1998). https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- UNESCO. (1979). Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the Europe Region (1979). <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-recognition-studies-diplomas-and-degrees-concerning-higher-education-states-belonging>
- UNESCO. (1997) Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (1997). <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education-european-region>
- Waddock, S. (1989). Understanding Social Partnerships: An Evolutionary Model of Partnership Organizations. *Administration & Society*, 21, 1. 78–100.
- White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – towards the Learning Society. (1996). European Commission (ed.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

References (translated and transliterated)

- Andrushchenko, V., & Naumenko, U. (2011). Formuvannya yedynykh osvitynykh prioritetiv. Stattia persha: Lisabonski domovenosti [Formation of common educational priorities. Article one: The Lisbon Accords]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Avsheniuk, N.M., & Krednets, N.Ya. (2019). Profesiina osvita u vymirakh sotsialnoho partnerstva v Avstrii i Nimechchyni [Vocational education in the dimensions of social partnership in Austria and Germany]: monohrafiia. Lviv: Rastr-7 [in Ukrainian].
- Council of Europe. (1953). European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities. <https://rm.coe.int/168006457b> [in English].
- Council of Europe. (1959). European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications. <https://rm.coe.int/16800656d0> [in English].
- Edwards, G. & Philippart, E. (1997). Flexibility and the Treaty of Amsterdam: Europe's New Byzantium. *CELS Occasional Paper*. Cambridge, 3 [in English].
- Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus> [in English].
- Ertl, H. (2002). European Union Initiatives in Education and Vocational Training. The Development and Impact of the Programme Approach. *Wirtschaftspadagogische Beitrage. Heft 5, Dezember, 44* [in English]
- EUR-Lex. (1974). Resolution of the ministers of education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education. Official Journal of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A41974X0820> [in English].
- European neighbourhood policy. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/european-neighbourhood-policy_en [in English].
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable: why lifelong learning promises so much yet delivers so little. *Educational Management and Administration*, 28(3), 249–261 [in English].

- Green Paper on the European dimension of education (1993). European Commission CELEX: 51993DC0457. COMNAT: COM_1993_0457_FIN <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082> [in English].
- Green, A., Wolf, A. & Lehney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education [in English].
- Hingel, Anders, J. (2001). *Education Policies and European Governance. Contribution to the Interservice Groups on European Governance. Development of Educational Policies. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Brussels. March* [in English].
- Initiatives in education: a world profile for 1971-1972 (1972). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002242> [in English].
- Kalashnikova, S. (2021). Bolons'kyj process [The Bologna process]. *Ency'klopediya osvity' - Encyclopaedia of education / Nacz. akad. ped. nauk Ukrayiny* [gol. red. V.G. Kremen'; zast. gol. red. V.I. Lugovyj, O.M. Topuzov; vidp. nauk. sekr. S.O. Sy'soyeva ...]: 2-gy vy'd., dopov. ta pererob. Ky'yiv: Yurinkom Inter, 2021. 88–89 [in Ukrainian].
- Kosky, L. (2001). Response to Kirby Report – Overview of the Government's Response to the Kirby Report. <http://www.det.vic.gov.au/det/postcomp/govresp/onse.htm> [in English].
- Kraievskia, O. (2011). Osvitnia polityka Yevropeiskoho soiuzu: stanovlennia ta mekhanizmy realizatsii [Educational Policy of the European Union: Formation and Mechanisms of Implementation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seria mizhnarodni vidnosyny*, 28, 53–65 [in Ukrainian].
- O'Donoghue, D. (2001). A little TLC works wonders. *Education Times*, 17, 13 [in English].
- Orzhel, O.Iu. *Amsterdamskyi dohovir 1997. Velyka ukrainska entsyklopediia*. https://vue.gov.ua/Амстердамський_договір_1997 [in English].
- Osvitni prohramy Yevropeiskoi Komisii. <https://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy-es-dlja-universytetiv-ta-studentiv.html> [in English].
- Prohrama YeS Erasmus+. <https://erasmusplus.org.ua/programa-yes-erasmus/pro-programu/> [in English].
- Protocol to the European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities (1964). <https://rm.coe.int/168006ff4b> [in English].
- Resolution on the Amsterdam Treaty 4007/97 - C4-0538/97) A4 0347/97 https://www.europarl.europa.eu/enlargement/positionep/resolutions/191197_en.htm [in English].
- Salajan, F.D. & Roumell, E.A. (2021). Tracing the Historical Construction of a Vocational Training, Adult Education and Lifelong Learning Policy Space in the European Union from 1951 to Present. *European Educational Research Journal*. December. <https://www.researchgate.net/publication/357404724> [in English].
- Salajan, F.D. & Roumell, E.A. (2016). Two decades of e-learning policy evolution at European Union level: Motivations, institutions and instruments. *European Journal of Education*, 51(3), 391–407. <https://doi.org/10.1111/ejed.12144> [in English].
- Sorbonne Joint Declaration (1998). https://ehea.info/media/ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf [in English].
- UNESCO. (1979). *Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the Europe Region (1979)*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-recognition-studies-diplomas-and-degrees-concerning-higher-education-states-belonging> [in English].

- UNESCO. (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (1997). <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education-european-region> [in English].
- Vilchynska, N.Iu. (2012). *Osvitnia polityka Yevropeiskoho Soiuzu: osoblyvosti formuvannia ta realizatsii* [Education Policy of the European Union: Peculiarities of Formation and Implementation]. Avtoref. dys. ... kand. polit. nauk. Kyiv [in Ukrainian].
- Waddock S. (1989). Understanding Social Partnerships: An Evolutionary Model of Partnership Organizations. *Administration & Society*, 21, 1. 78–100 [in English].
- White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – towards the Learning Society. (1996). European Commission (ed.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [in English].

УДК 374(474.2/5):061.2/3

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.188-200](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.188-200)

ВПЛИВ ПРОВІДНИХ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ І ФОНДІВ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЛИТВІ, ЛАТВІЇ ТА ЕСТОНІЇ

Ващенко Віктор Вікторович –
аспірант Інституту
педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Vashchenko Viktor –
Postgraduate Student of the Ivan
Ziaziun Institute of Pedagogical
and Adult Education of the NAES
of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-2980-7550>

E-mail: viktor.vashchenko.ipood@gmail.com

Анотація. У статті здійснено аналіз функціонування міжнародних міжурядових і неурядових організацій, які опікуються питаннями освіти дорослих у Литві, Латвії, Естонії. Зростаюча актуальність дослідження визначається необхідністю адаптації андрагогічних стратегій до мультифакторних детермінант глобалізації та цифрової конвергенції, що провокують релятивізацію традиційних підходів до освіти дорослих у балтійському регіоні. Основною метою є аналіз динамічних змін в інституційному ландшафті освіти дорослих, зумовлених діяльністю міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА), Міжнародна рада з освіти дорослих (ІСАЕ), а також інших суб'єктів, що виступають каталізаторами андрагогічних інновацій. Методологічний апарат статті базується на парадигмах критичного раціоналізму та конструктивістської епістемології, зокрема використанні міждисциплінарного аналізу, що охоплює елементи теорії структурованих систем і концептуального картографування

освітнього простору. Застосування методології аналітичної герменевтики уможливорює критичний огляд впливу міжнародних акторів на регіональні освітні політики та виявлення важливих факторів, що сприяють еволюції формального та неформального навчання дорослих. Результати дослідження вказують на крос-національний характер змін у сфері освіти дорослих, що уособлює собою процеси взаємної адаптації локальних освітніх ініціатив та наднаціональних імперативів. Зокрема, виявлено феномен когнітивної мобільності, що забезпечується діяльністю ЕАЕА та інших організацій, які впроваджують транснаціональні андрагогічні практики, спрямовані на створення інклюзивних освітніх просторів. Такі практики слугують рушіями трансформаційних процесів у галузі загальної освіти і професійної підготовки дорослого населення.

Ключові слова: освіта дорослих; міжнародні організації; освітня політика; інновації; Литва; Латвія; Естонія; трансформація; інклюзивність; когнітивна мобільність.

Vashchenko Viktor

INFLUENCE OF LEADING INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND FUNDS ON THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN LITHUANIA, LATVIA AND ESTONIA

Abstract. This article aims to conduct a synthesis and study the emergent aspects of the functioning of international intergovernmental and non-governmental organizations concerned with adult education in Lithuania, Latvia, and Estonia. The growing relevance of this research is determined by the need to adapt andragogical strategies to the multifactorial determinants of globalization and digital convergence, which provoke the relativization of traditional approaches to adult education in the Baltic region. The primary objective is to analyze the dynamic changes in the institutional landscape of adult education triggered by the activities of international organizations such as UNESCO, the European Association for the Education of Adults (EAEA), the International Council for Adult Education (ICAE), as well as other actors that serve as catalysts for andragogical innovations.

The article's methodological framework is based on the paradigms of critical rationalism and constructivist epistemology, particularly the use of interdisciplinary analysis, which includes elements of structured systems theory and conceptual mapping of the educational space. The application of analytical hermeneutics methodology enables a critical review of the impact of international actors on regional educational policies and the identification of latent factors contributing to the evolution of formal and non-formal adult learning. The research results indicate the cross-national nature of changes in adult education, embodying processes of mutual adaptation between local educational initiatives and supranational imperatives. Specifically, the phenomenon of cognitive mobility has been identified, enabled by the activities

of the EAEA and other organizations that implement transnational andragogical practices aimed at creating inclusive learning environments. Such practices serve as determinants of transformative processes in the field of adult vocational training.

Key words: *adult education; international organizations; educational policy; innovations; Lithuania; Latvia; Estonia; transformation; inclusivity; cognitive mobility.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в світі, посилюється значення освіти дорослих – гнучкої і динамічної системи, здатної задовольняти освітні потреби дорослих людей. Особливої актуальності набувають освітні тенденції, пов'язані з удосконаленням освіти дорослих як соціального інституту, що є одним із потужних факторів економічного та соціокультурного прогресу, духовно-морального оновлення та розвитку суспільства (Kalenda, & Kočvarová, 2024). Актуалізувалася й тенденція «зміни пріоритетної ролі освіти дорослих – від функціонально-професійної підготовки до розвитку особистості» (Лук'янова, 2020, с. 104). Зрушення в означеній сфері проявляються, насамперед, як позитивні: відбувається трансформація усталених структур освіти дорослих в інші, більш гнучкі та такі, що відповідають сучасним потребам; з'являються нові структури, які пропонують дорослим різноманітні освітні послуги (малі підприємства та кооперативи, школи, курси та семінари, створені за ініціативою різних товариств, асоціацій і приватних підприємств); розширюється спектр цілей і напрямів освіти; дорослим надається повна свобода вибору напрямів освіти; відбір і структуризація змісту освіти здійснюються з урахуванням особистих інтересів і потреб різних категорій дорослих; освіта дорослих використовується як фактор соціальної адаптації та соціального захисту деяких соціально-демографічних груп населення тощо (Burlacu, Pamfilie, Dinu, Tăchiciu, Pleșea, & Vasiliu, 2021).

Проблематика розвитку освіти дорослих у Литві, Латвії та Естонії потребує ґрунтовного аналізу у контексті взаємодії національних освітніх політик на тлі глобальних тенденцій розвитку освіти впродовж життя. Забезпечення інтеграції національних стратегій розвитку освіти та рекомендацій міжнародних організацій сприяє позитивним перетворенням у сфері освіти впродовж життя, професіоналізації освіти різних категорій дорослих тощо.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз новітніх наукових досліджень, присвячених проблематиці освіти дорослих у країнах Балтії, демонструє тенденцію до розширення меж дискурсу, зокрема в контексті соціально-економічної трансформації та глобальних викликів. Р. Бразієне, К. Бірн, Р. Ван Кессел, Й. Дехтяре, В. Діну, І. Дудкіна, Й. Календа, Р. Касперавічюс, Г. Клатт, Й. Колехмайнен, І. Кочварова,

І. Масло, М. Мілана, А. Остапенко, К. Пата, Ф. Стреяну, Е. Сюльд, Л. Течічіу, Ф. Тонга у своїх дослідженнях підкреслюють необхідність деконструкції традиційних підходів до формалізованого навчання.

Зокрема, результати наукових пошуків С. Бурлаки, К. Василіу, Р. Гаапалайнена, Г. Клатта, Й. Колехмайнена, А. Плеханова, Д. Плешея, С. Суханова, Л. Тронка, Х. Фернандеса дель Кастільйо містять інтелектуально насичену аргументацію щодо переваг адаптації цифрових технологій у сфері навчання дорослих.

Економічний аспект освіти дорослих знаходить своє відображення у працях Р. Ван Кесселя, Й. Дехтjаре, Е. Оздемір, І. Палєпа, Р. Памфіліє, Дж. Юй, С. Яухіайнена, які здійснюють ретельний аналіз кореляцій між інвестиціями в освіту та макроекономічними показниками продуктивності.

Метою статті є дослідження діяльності провідних міжнародних міжурядових і неурядових організацій, фондів освітнього спрямування, які підтримують розвиток освіти дорослих у країнах Балтії – Литві, Латвії, Естонії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуалізація системи освіти дорослих у контексті сучасної міжурядової та неурядової діяльності в країнах Балтії зумовлює доцільність здійснення аналізу наявних структур і методологічних підходів, що забезпечують транснаціональну координацію освітніх процесів (Burne, K., & Plekhanov, A. (2021). Як зазначають провідні фахівці з педагогіки, сучасні виклики глобалізації спричиняють суттєві зміни в парадигмах навчання впродовж життя, де надзвичайно важливою є адаптація регіональних освітніх практик до вимог міжнародного співтовариства (Milana, Tronca, & Klatt, 2020). Передусім варто відзначити діяльність ЮНЕСКО, що функціонує як ключовий міжнародний суб'єкт у сприянні розвитку інклюзивної та стало орієнтованої освіти. ЮНЕСКО має значний вплив на розробку політик, спрямованих на покращення доступу до освіти дорослих у Литві, де організація активно підтримує програми, спрямовані на підвищення рівня грамотності та кваліфікаційного потенціалу населення (Ващенко, 2024).

Не менш важливою в цьому контексті є діяльність Європейської асоціації освіти дорослих (EAEA), яка відіграє суттєву роль у гармонізації освітніх практик у межах Європейського Союзу (Остапенко, 2023). Організація постійно акцентує увагу на необхідності формування нових форматів навчання, що базуються на принципах компетентнісного підходу та індивідуалізованих траєкторіях професійного розвитку дорослого населення (Dehtjare, Dudkina, Kasperavicius, Suhanova, & Paliepa, 2022). Зокрема, Латвія, в умовах економічних та соціальних трансформацій, також зазнала значних змін у підходах до освіти дорослих. Міжнародна рада з освіти дорослих (ICAE) відіграє значну роль у просуванні інноваційних освітніх технологій і сприянні створенню інтегрованих освітніх екосистем. Ця організація сприяє впровадженню новітніх моделей освіти,

що ґрунтуються на багатомовності, міжкультурній комунікації, технологічній обізнаності. Північна рада міністрів (Nordic Council of Ministers, 2024) активно підтримує естонські та латвійські ініціативи в галузі неформальної освіти дорослих. Її діяльність спрямована на розширення програм підвищення кваліфікацій, розробку структурованих систем навчання, що враховують специфіку локальних ринків праці (Kolehmainen, Jauhiainen, & Naarala, 2022). У цьому аспекті важливим є співробітництво з Європейським фондом освіти (ETF) (European Training Foundation, 2024), який спеціалізується на покращенні професійної підготовки в рамках реалізації стратегій ЄС з модернізації робочої сили (табл. 1).

Таблиця 1

**Провідні міжнародні міжурядові та неурядові організації
і фонди освітнього спрямування, що сприяють розвитку освіти
дорослих у Литві, Латвії та Естонії**

Організації	Тип організації
ЮНЕСКО (UNESCO)	Міжурядова організація
Європейська асоціація освіти дорослих (European Association for the Education of Adults, EAEA)	Неурядова організація
Фонд Сороса (Soros Foundation)	Неурядова організація
Європейська комісія (European Commission)	Міжурядова організація
Міжнародна рада з освіти дорослих (International Council for Adult Education, ICAE)	Неурядова організація
Північна рада міністрів (Nordic Council of Ministers)	Міжурядова організація
Європейський фонд освіти (European Training Foundation, ETF)	Міжурядова організація
Міжнародна організація праці (International Labour Organization, ILO)	Міжурядова організація
Фонд розвитку освіти (Education Development Foundation, EDF)	Неурядова організація

Складено за: (UNESCO, 2024; European Association for the Education of Adults, 2024; European Training Foundation, 2024; Education Development Foundation, 2024; European Commission, 2024; International Labour Organization, 2024; Nordic Council of Ministers, 2024; International Council for Adult Education, 2024; Soros Foundation, 2024).

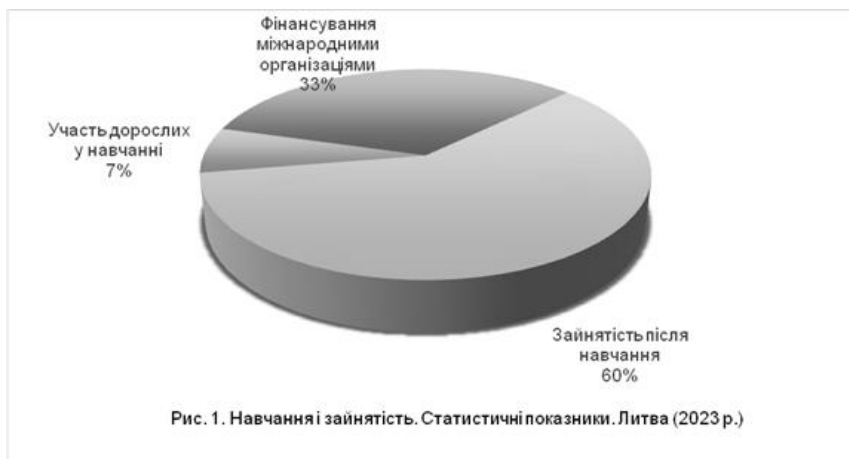
Для розгляду провідних міжнародних міжурядових і неурядових організацій, а також фондів освітнього спрямування, що сприяють розвитку освіти дорослих у Литві, Латвії, Естонії, необхідно звернути увагу на складність взаємодії між національними політиками та міжнародними акторами, які культивують інноваційні підходи до розвитку компетентностей дорослого населення. Розглядаючи діяльність зазначених організацій у контексті сприяння освіті дорослих, можна констатувати, що їх роль є багатовекторною та поєднує аспекти економічного розвитку, соціальної інтеграції, політичної обізнаності та професійного навчання (Süld, 2020). Зокрема, міжурядові організації (ЮНЕСКО (UNESCO, 2024), ОЕСР, Європейський фонд освіти (European Training Foundation, 2024) забезпечують стратегічне планування та консультаційний супровід щодо впровадження національних політик у сфері безперервної освіти. Водночас неурядові фонди, такі як Фонд Фрідріха Еберта та Конрада Аденауера, зосереджуються на соціально-культурних аспектах, стимулюючи участь дорослих у неформальних освітніх ініціативах, спрямованих на розвиток громадянської самосвідомості (Pata, Maslo, & Jõgi, 2021). Інтеграція міжнародних ініціатив у національні системи освіти Литви, Латвії, Естонії сприяє формуванню системного підходу до навчання дорослих, що передбачає не лише підвищення професійної кваліфікації, але й створення умов для активної участі в політичному та соціальному житті (Van Kessel, Fernández del Castillo, Lema, & Yu, 2020). Особливу увагу приділяють адаптації дорослих до цифрової економіки, що є одним з ключових викликів сучасності. Відповідно, можна стверджувати, що міжнародні організації та фонди освітнього спрямування відіграють фундаментальну роль у трансформації систем освіти дорослих у Балтійських країнах, сприяючи адаптації до глобальних викликів тощо.

Розглянемо статистичні показники, що ілюструють специфіку розвитку означеного сектору у країнах Балтії.

Литва має значні досягнення в освіті дорослих у Балтійському регіоні. Станом на 2023 р., участь дорослого населення у програмах освіти дорослих складає близько 9,3% від загальної кількості осіб віком від 25 до 64 років. Цей показник відзначається нестабільністю в порівнянні з попередніми роками: у 2020 р. частка учасників складала 7,8%, тоді як у 2018 – 6,5%. Важливим аспектом є інституційна підтримка міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО та Європейська асоціація освіти дорослих, що посилює загальноєвропейський контекст інтеграції литовської системи освіти дорослих (Statista, 2024).

Необхідно звернути увагу на те, що значна частка освітніх програм для дорослих в Литві фінансується за рахунок грантів міжнародних організацій і є спрямованою на покращення професійних навичок, необхідних для ринку праці. Це безпосередньо корелює з підвищенням

рівня зайнятості серед осіб, які пройшли відповідні навчальні курси: у 2022 р. показник зайнятості серед дорослих, які завершили навчання, досяг 74,6% (Statista, 2024) (рис. 1).



Джерело: складено за (Statista, 2024).

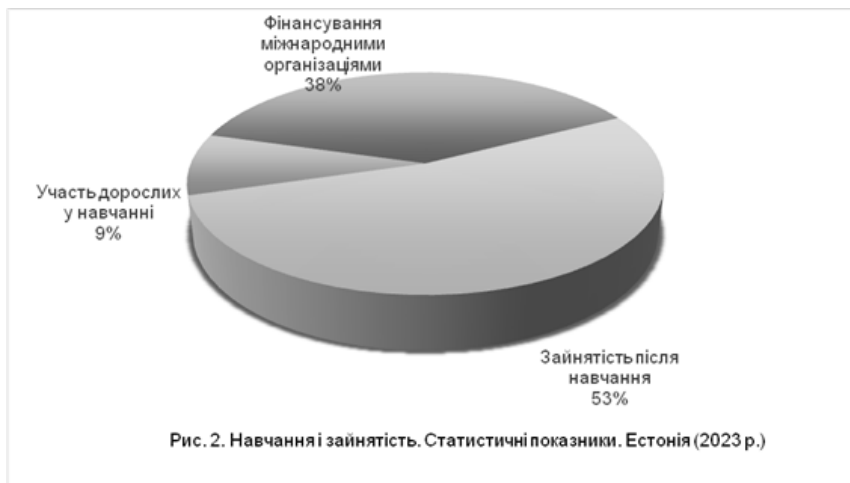
Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) (European Association for the Education of Adults, 2024) виконує роль каталізатора у процесі формування моделей андрагогіки, що охоплюють тенденції соціальної інтеграції та когнітивної мобільності в контексті динамічного глобалізованого суспільства. Діяльність асоціації відображає зорієнтованість на суспільну трансформацію, де індивідуальні та колективні суб'єкти набувають нових форм соціальної та когнітивної ідентичності через інтеграцію в гетерогенні освітні простори, що корелюють із загальноєвропейськими ідеалами культурного плюралізму та громадянської участі. Означена діяльність асоціації у Литві здійснюється через позиціонування освітнього простору як платформи взаємодії між індивідуальними та колективними суб'єктами соціалізації, що функціонують у межах постіндустріальної епістемологічної кон'юнктури.

Латвія демонструє дещо нижчі показники участі дорослого населення в освітніх програмах, порівняно з Литвою. Станом на 2023 р., лише 6,8% осіб вікової категорії 25-64 років брали участь у програмах неформальної та формальної освіти дорослих. Однак, у динаміці цей показник поступово зростає: у 2020 р. він становив 5,9%, тоді як у 2018 – лише 4,7%. Латвійська система освіти дорослих знаходиться у фазі активного розвитку завдяки співпраці з Європейським фондом освіти та іншими міжнародними інституціями. Особливий акцент робиться на

розвитку цифрових навичок серед населення, що є необхідною умовою для адаптації до змін на ринку праці.

Механізми діяльності Міжнародної ради з освіти дорослих (ICAE) (International Council for Adult Education, 2024) у Латвії включають складні синергетичні процеси мобілізації освітніх і соціальних ресурсів, спрямовані на деконструкцію традиційних ієрархічних моделей освіти та утвердження нових горизонтальних структур навчання. У цьому контексті особливо важливу роль відіграє просування ідей соціальної справедливості та демократизації доступу до знань (Streianu, 2020).

Водночас Естонія є безперечним лідером з-поміж країн Балтії в галузі освіти дорослих, демонструючи високі показники участі населення у відповідних програмах. За даними 2023 р., 15,2% дорослих громадян у віці 25-64 років брали участь у навчальних курсах, що є найвищим показником з-поміж країн Балтії та відповідає загальноєвропейському тренду. Варто зазначити, що цей показник стабільно зростає: у 2020 р. він становив 13,9%, а у 2018 – 12,4%. Ключовим чинником такого прогресу є стратегічна підтримка з боку міжнародних організацій, таких як Міжнародна організація праці та Європейська комісія (Statista, 2024) (рис. 2).



Джерело: складено за (Statista, 2024).

Фонд розвитку освіти (EDF) (Education Development Foundation, 2024) в Естонії функціонує як центральний каталізатор еволюції андрагогічних освітніх практик, акцентуючи увагу на поліфункціональному підході до формування освітніх стратегій для дорослих (Tonga, Dogan,&

Özdemir, 2022). EDF як недержавна організація відіграє провідну роль у трансформації освітньої парадигми через упровадження структурованих механізмів оновлення та адаптації.

На нашу думку, вивчення досвіду діяльності міжнародних організацій освітнього спрямування у країнах Балтії є цінним у контексті творчого використання прогресивних ідей для покращення якості надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих в Україні. Як свідчать результати дослідження (Аніщенко, 2022, с. 11-12), «акценти щодо навчання дорослих як унаочнення андрагогічних актуалітетів освіти впродовж життя є своєрідним трендом у стратегічному плануванні у сфері ціложиттєвого навчання, а власне положення щодо розвитку освіти дорослого населення є невід’ємною складовою зарубіжних стратегій розвитку освіти».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток освіти дорослих у Литві, Латвії, Естонії зумовлено не лише історико-культурними чинниками, але й специфікою політичних і соціально-економічних трансформацій, що відбувалися в регіоні. Конфігурація міжнародних міжурядових і неурядових організацій, залучених до цієї сфери, має полівалентний характер, що дозволяє говорити про появу багаторівневої системи впливів, в якій національні пріоритети тісно переплітаються з глобальними тенденціями. Освітня політика Європейського Союзу, діяльність міжнародних організацій сприяють розвитку освіти дорослих досліджуваних країн на основі модернізації освітніх практик, стандартизації змісту навчальних програм, імплементації методологічних і методичних підходів. Неурядові організації відіграють роль своєрідних агентів змін, які, впроваджуючи альтернативні освітні моделі, стимулюють процеси інклюзивності та соціальної мобільності серед дорослого населення.

Загальний аналіз статистичних показників трьох країн Балтії свідчить про суттєві розбіжності в темпах і масштабах розвитку освіти дорослих. Так, Литва демонструє середній рівень участі у програмах навчання, проте має високі показники зайнятості після завершення освітніх курсів. Латвія дещо відстає за рівнем участі дорослого населення в навчанні, але активно впроваджує цифрові програми, що підвищує рівень працевлаштування. Естонія є лідером у регіоні, маючи найвищий рівень участі в навчанні та зайнятості після освітніх програм, що пояснюється стратегічною підтримкою міжнародних організацій та акцентом на технічну та професійну освіту. Статистичні матеріали, їх якісний і кількісний аналіз є підґрунтям реалізації політики у сфері освіти дорослих на регіональному рівні для інтеграції цих країн у глобальні освітні процеси. Результатом такої політики стає поступове формування нової педагогічної парадигми, в якій освіта дорослих набуває значення не лише як інструмент професійної підготовки, а ще й як механізм соціальної інтеграції.

Перспективними можуть бути дослідження щодо діяльності провідних міжнародних міжурядових, неурядових організацій і фондів освітнього спрямування в галузі освіти дорослих в англomовних країнах Європейського Союзу для вивчення досвіду і можливостей імплементації успішних освітніх практик.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2022). Стратегії освіти впродовж життя: індикатори досягнення цілей (на прикладі Естонії). *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*: матеріали тез доп. XI міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.). Київ; Хмельницький: Термінова поліграфія, 10-12. https://angl.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/15/tezy_2022_seminar.pdf.
- Ващенко, В. (2024). Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в країнах Балтії. *Перспективи та інновації науки*, 9 (43), 107–118. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-107-118](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-107-118)
- Лук'янова, Л.Б. (2020). *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі*: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка».
- Остапенко, А. (2023). Аналіз стратегічних документів фахових коледжів з підвищення освітніх компетентностей викладачів Литовської Республіки. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій*: зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. (25 трав. 2023 р.). Київ, 211–215. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/30506/1/Sitkar_Sitkar_komparativistika_konf.pdf
- Burlacu, S., Pamfilie, R., Dinu, V., Tăchiciu, L., Pleșea, D., & Vasiliu, C. (2021, June 3–5). Level of adult education in the European Union. In R. Pamfilie, V. Dinu, L. Tăchiciu, D. Pleșea, & C. Vasiliu (Eds). 7th BASIQ International Conference on New Trends in Sustainable Business and Consumption, Foggia, 43–51. https://www.researchgate.net/publication/354610072_Level_of_Adult_Education_in_the_European_Union
- Byrne, K., & Plekhanov, A. (2021). Education reforms and adult skills: Evidence from Estonia. *Economics of Education Review*, 82. <https://www.ebrd.com/documents/oce/education-reforms-and-adult-skills-evidence-from-estonia.pdf> (<https://www.ebrd.com/documents/oce/education-reforms-and-adult-skills-evidence-from-estonia.pdf>)
- Dehtjare, J., Dudkina, I., Kasperavicius, R., Suhanova, S., & Paliepa, I. (2022). Changing approach to the development of higher education in Latvia: key drivers. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 44 (1), 13–19. <https://doi.org/10.15544/mts.2022.02>
- Education Development Foundation. (EDF). (2024). Official website.

- <https://www.edfpolska.pl/en/>
European Association for the Education of Adults. (EAEA). (2024). Official website. URL: <https://eaea.org/>
European Commission. (2024). Official website. <https://ec.europa.eu>
European Training Foundation. (ETF). (2024). Official website. <https://www.etf.europa.eu/en>
International Council for Adult Education. (ICAE). (2024). Official website. <https://icae.global/>
International Labour Organization. (ILO). (2024). Official website. <https://www.ilo.org/>
Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Enduring inequality: Long-term trends and factors in participation in adult education and learning among older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 45 (1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2156866>
Kolehmainen, J., Jauhiainen, S., & Haapalainen, R. (2022). Being Resilient Between the Region and the Higher Education System? Views on Regional Higher Education Institutions in Estonia and Finland. In R. Pinheiro, L. Frigotto, & M. Young (Eds.), *Towards resilient organizations and societies: A cross-sectoral and multi-disciplinary perspective*, 249–276. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82072-5_10
Milana, M., Tronca, L., & Klatt, G. (2020). European Governance in Adult Education: On the comparative advantage of joining working groups and networks. *The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(2), 235–26. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs844>
Nordic Council of Ministers. Official website. (2024). <https://www.norden.org/en/nordic-council-ministers>
Pata, K., Maslo, I., & Jögi, L. (2021). Transforming Adult Education from Neo-liberal to Holistically Inclusive Adult Education in Baltic States. In: Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkanen, P., Zarifis, G.K. (eds) *Young Adults and Active Citizenship. Lifelong Learning Book Series*, 26, 139–165. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65002-5_8
Soros Foundation. (2024). Official website. <https://www.opensocietyfoundations.org/>
Statista. (2024). Statistics of adult education in the Baltic countries. <https://www.statista.com/search/?q=adult+education&p=1>
Streianu, F. (2020). An insight into quality education in Lithuania analyzed from the perspective of the education processes in higher education institutions. *Įžvalgos=Insights: mokslo darbai. Utenos kolegija*, 1. <https://cris.mruni.eu/cris/entities/publication/01937b6a-67b5-422a-bda7-951baee00873>
Süld, E. (2020). Multicultural education in Estonia: why is it powerless in responding to islamophobia? *Society Register*, 6 (2), 61–86. <https://doi.org/10.14746/sr.2022.6.2.04>
Tonga, F.E., Dogan, E., & Özdemir, E. (2022). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 48 (1),

88–104. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521>

UNESCO. (2024). Official website. <https://www.unesco.org/>

Van Kessel, R., Fernández del Castillo, J., Lemay, J. P., & Yu, J. (2020). Education, special needs, and autism in the Baltic states: policy mapping in Estonia, Latvia, and Lithuania. *Frontiers in Education*, 5. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.00161/pdf>

Reference (translated and transliterated)

Anishchenko, O.V. (2022). Stratehii osvity vprodovzh zhyttia: indykatory dosiahnennia tsilei (na prykladi Estonii) [Lifelong Learning Strategies: Indicators of Goal Achievement (based on the example of Estonia)]. *Rozvytok porivnialnoi profesiinoi pedahohiky u konteksti hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv: materialy tez dop. Khl mizhnar. nauk.-metodol. Internet-seminaru* (19 trav. 2022 r.). Kyiv; Khmelnytskyi: Terminova polihrafiia, 10-12 [in Ukrainian].

Burlacu, S., Pamfilie, R., Dinu, V., Tăchiciu, L., Pleșea, D., & Vasiliu, C. (2021, June 3–5). Level of adult education in the European Union. In R. Pamfilie, V. Dinu, L. Tăchiciu, D. Pleșea, & C. Vasiliu (Eds.). *7th BASIQ International Conference on New Trends in Sustainable Business and Consumption*, Foggia, 43–51. https://www.researchgate.net/publication/354610072_Level_of_Adult_Education_in_the_European_Union [in English].

Byrne, K., & Plekhanov, A. (2021). Education reforms and adult skills: Evidence from Estonia. *Economics of Education Review*, 82. <https://www.ebrd.com/documents/oce/education-reforms-and-adult-skills-evidence-from-estonia.pdf> [in English].

Dehtjare, J., Dudkina, I., Kasperavicius, R., Suhanova, S., & Paliepa, I. (2022). Changing approach to the development of higher education in Latvia: Key drivers. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 44(1), 13–19. <https://doi.org/10.15544/mts.2022.02> [in English].

Education Development Foundation. (EDF). (2024). Official website. <https://www.edfpolska.pl/en/> [in English].

European Association for the Education of Adults (EAEA). (2024). Official website. URL: <https://eaea.org/> [in English].

European Commission. (2024). Official website. <https://ec.europa.eu/> [in English].

European Training Foundation, (ETF). (2024). Official website. <https://www.etf.europa.eu/en> [in English].

International Council for Adult Education (ICAE). (2024). Official website. <https://icae.global/> [in English].

International Labour Organization (ILO). (2024). Official website. <https://www.ilo.org/> [in English].

Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Enduring inequality: Long-term trends and factors in participation in adult education and learning among older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 45(1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2156866> [in English].

Kolehmainen, J., Jauhiainen, S., & Haapalainen, R. (2022). Being resilient between the region and the higher education system? Views on regional higher education institutions in Estonia and Finland. In R. Pinheiro, L. Frigotto, & M. Young (Eds.). *Towards resilient organizations and societies: A cross-sectoral and multi-disciplinary perspective*, 249–276. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82072-5_10 [in English].

- Luk'ianova, L.B. (2020). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi* [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]: monohrafiia. Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka» [in Ukrainian].
- Milana, M., Tronca, L., & Klatt, G. (2020). European Governance in Adult Education: On the comparative advantage of joining working groups and networks. *The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(2), 235–261. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs844> [in English].
- Nordic Council of Ministers. (2024). Official website. <https://www.norden.org/en/nordic-council-ministers> [in English].
- Ostapenko, A. (2023). Analiz stratehichnykh dokumentiv fakhovykh koledzhiv z pidvyshchennia osvityvnykh kompetentnostei vykladachiv Lytovskoi Respubliky [Analysis of strategic documents of vocational colleges for enhancing the educational competencies of teachers in the Republic of Lithuania]. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2023: horyzonty innovatsii: zb. materialiv VII Mizhnar. nauk. konf. Kyiv*, 211–215. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/30506/1/Sitkar_Sitkar_komparativistuka_konf.pdf [in Ukrainian].
- Pata, K., Maslo, I., Jögi, L. (2021). Transforming Adult Education from Neo-liberal to Holistically Inclusive Adult Education in Baltic States. In: Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkänen, P., Zarifis, G.K. (eds) *Young Adults and Active Citizenship. Lifelong Learning Book Series*, 26, 139–165. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65002-5_8 [in English].
- Soros Foundation. (2024). Official website. <https://www.opensocietyfoundations.org> [in English].
- Statista. (2024). Statistics of adult education in the Baltic countries. Retrieved from <https://www.statista.com/search/?q=adult+education&p=> [in English].
- Streianu, F. (2020). An insight into quality education in Lithuania analyzed from the perspective of the education processes in higher education institutions. *Įžvalgos=Insights: Mokslo Darbai, Utenos Kolegija*, 1. <https://cris.mruni.eu/cris/entities/publication/01937b6a-67b5-422a-bda7-951baee00873> [in English].
- Süld, E. (2022). Multicultural education in Estonia: Why is it powerless in responding to Islamophobia? *Society Register*, 6(2), 61–86. <https://doi.org/10.14746/sr.2022.6.2.04> [in English].
- Tonga, F. E., Dogan, E., & Özdemir, E. (2022). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 48(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521> [in English].
- UNESCO. (2024). Official website. <https://www.unesco.org/> [in English].
- Van Kessel, R., Fernández del Castillo, J., Lemay, J. P., & Yu, J. (2020). Education, special needs, and autism in the Baltic states: Policy mapping in Estonia, Latvia, and Lithuania. *Frontiers in Education*, 5. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2020.00161/pdf> [in English].
- Vashchenko, V. (2024). Profesiina pidhotovka pedahohichnoho personala dia systemy osvity doroslykh v krainakh Baltii [Professional training of pedagogical staff for the adult education system in the Baltic countries]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, 9(43), 107–118. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-107-118](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-107-118) [in Ukrainian].

УДК 377.5-055

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.201-210](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.201-210)

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ БАЗОВОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КАНАДІ

Теренко Олена Олексіївна –
доктор педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
іноземних мов Сумського
державного педагогічного
університету імені
А.С.Макаренка

Terenko Olena – Doctor of
Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Associate Professor of
the Foreign Languages Chair of the
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1427-921X>
E-mail: eterenko@ukr.net

Анотація. У статті досліджуються особливості функціонування базової освіти дорослих у Канаді на початку ХХІ століття. Проаналізовано сутність поняття «базова освіта дорослих». Виявлено, що канадська педагогічна думка вважає базову освіту дорослих «парасольковим» терміном, що включає широкий спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу, спрямованих на надання допомоги дорослим у досягненні поставлених цілей: підвищити загальний рівень грамотності та отримати освітній сертифікат; зміцнити соціальні навички, посилити почуття незалежності та самодостатності; отримати базові знання для подальшого навчання або виходу на ринок праці; покращити знання з окремих, важливих для дорослого учня, питань: посилення технологічної грамотності, удосконалення комунікативних навичок, складання портфоліо, вивчення англійської мови як іноземної тощо. Класифіковано соціальні групи населення, що користуються послугами з освіти дорослих, а саме іммігранти, рідна мова яких не англійська чи французька; корінні мешканці канадських провінцій та територій; особи похилого віку; особи, що не мають сертифіката про закінчення середньої школи; безробітні або задіяні у некваліфікованих чи напівкваліфікованих професіях; категорії населення з низьким рівнем заробітної плати чи загального прибутку. Наголошено на необхідності проведення негайних оперативних заходів, скерованих на вирішення проблеми низького рівня грамотності для повноправної та ефективної участі здобувачів освіти дорослих у економічному, політичному, громадянському, суспільному та культурному житті свого суспільства та країни, для сприяння їх прогресу та заради власного розвитку. Розглянуто сутність концепту «грамотність». Систематизовано навички, які входять до концепту «базова грамотність». Досліджено законодавчу базу, що регламентує

функціонування освіти дорослих у Канаді. Виокремлені національні організації, які є провайдерами освіти дорослих у Канаді. Ключовими компонентами загальноканадської системи, спрямованої на підвищення рівня базових умінь дорослих, є національні організації: Канадська агенція з базових умінь, Рух за грамотність у Канаді, Канадська федерація альфабетизації, Національна асоціація з питань грамотності аборигенів, Агенція з питань грамотності Лаубаха, Фронтирський коледж.

Ключові слова: освіта дорослих; Канада; грамотність; Організація економічної співпраці та розвитку; ЮНЕСКО; базова освіта дорослих; базова грамотність.

Terenko Olena

MODERN STATE OF BASIC ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA

Abstract. The article deals with peculiarities of functioning of basic adult education in Canada at the beginning of the XXI century. Essence of concept «basic adult education» is analyzed. It was traced that Canadian pedagogical thought views basic adult education as umbrella term that includes wide spectrum of credit and non-credit programs for pupils, the age of who is higher than age of traditional pupils, who finish school, that are aimed at helping adults at achieving their goals: to higher the level of literacy and get certificate; make stronger social skills, make stronger the sense of independence and self-identity; get basic knowledge for further studies and coming into labour market; develop knowledge in some questions that are important for adult students: perfection of technological literacy; improvement of communicative skills; learning English as foreign language. Social groups of people who use services in adult education are classified, namely: immigrants whose native language is not English or French; native inhabitants of Canadian provinces or territories; pensioners; persons who don't have certificate of secondary education, the unemployed or people who have low level of qualification; categories of persons with low level of income or salary. It is stressed that it is of prior necessity to conduct activities that are aimed at obliteration of low level of literacy for equal and effective inclusion of all people, who get adult education in economic, political, civil, social and cultural life of their society and country to achieve their progress and development. Essence of concept «literacy» is viewed. Skills that are included into concept «basic literacy» are systematized. Legislative basis that regulates adult education functioning in Canada is explored. National organizations that are providers of adult education in Canada are singled out. Key components of Canadian system that is aimed at increasing of adults basic skills are the following national organizations: Canadian Agency of Basic Skills, Canadian Literacy Movement, Canadian Federation of Alphabetization, National Association of Aborigens Literacy, National Association of Aborigens Literacy, Laubach Literacy Agency, Frontier college.

Key words: *adult education; Canada; literacy; Organization of economic cooperation and development; UNESCO; basic adult education; basic literacy.*

Постановка проблеми, її актуальність. Суспільна потреба підвищення рівня загальної освіти дорослого населення Канади завжди привертала до себе пильну увагу у контексті глобальної проблеми неграмотності, загострення якої було викликане дією таких вагомих факторів: загальним та всебічним ускладненням суспільного життя, новим змістом його основних процесів та новим характером їх взаємодій, значним розширенням спектру видів діяльності суспільного індивіда, швидким моральним старінням колись набутої компетентності та скороченням строків її функціональної придатності, звуженням попиту на репродуктивну діяльність, розширенням попиту на інноваційно-креативні форми активності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Зарубіжні наковці, а саме А. Александер, С. Брукфілд, Е. Ліндемман, Ш. Мерріам, К. Роджерс досліджували проблему освіти дорослих у європейських та англійських країнах. Серед українських науковців проблемами освіти дорослих активно займаються С. Архипова, Л. Вовк, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва. Вітчизняними компаративістами такими як Н. Бідюк, І. Литовченко, Н. Терьохіна, та ін. досліджувались особливості функціонування американської системи освіти. Особливості функціонування канадської системи освіти стали предметом дослідження у таких науковців як М. Борисова, В. Жуковський, Н. Мукан, І. Руснак та ін. Різні аспекти освіти дорослих у США та Канаді були предметом аналізу у зарубіжних науковців: процесуальні особливості освіти дорослих (М. Ноулз), базова освіта дорослих (Б. Лесетер, Д. Емстетц), грамотність дорослих (Е. Асков, П. Бартон, Е. Фінгерет). Вітчизняні дослідники активно аналізували особливості розвитку освіти дорослих у різних країнах, а саме у Франції (Онушкіна К.), Великобританії (Коваленко С.), скандинавських країнах (Огієнко О.), США (Горук Н.). Однак, проведений нами аналіз виявив відсутність праць присвячених особливостям функціонування освіти дорослих у Канаді на початку XXI століття.

Мета статті: дослідити особливості базової освіти дорослих у Канаді на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «базової освіти дорослих» є відносно новим у вітчизняній педагогіці, тому потребує досконалих дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виявити певні розбіжності у визначенні цього терміну у вітчизняній та світовій педагогічній практиці. Так, у словникові С. Гончаренка (1997) під поняттям «базова освіта» розуміється соціально необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування

загальнокультурної основи її подальшої освіти, громадського і професійного становлення (Гончаренко, 1997, с. 36). Світове тлумачення цього терміну ширше, воно виходить за межі загальноосвітньої шкільної підготовки. П. Джарвіс (2013) визначає «базову освіту дорослих» як навчання дорослих учнів з метою отримання базових, початкових умінь читати і писати, соціальних навичок, необхідних для життя та роботи у громаді, відповідальної участі у житті суспільства, та ототожнює цей термін із поняттями «елементарної освіти дорослих», «грамотності дорослих», та «альфабетизацією» (Jarvis, 2013, с. 11, 15, 26). Б. Райскупз (2015) надає термінові такого тлумачення: «базова освіта дорослих – навчальні програми для дорослих, чиї базові навички читати, писати та рахувати є нижчими за рівень дев'ятирічного шкільного курсу» (Raiskums, 2015, с. 2).

Базуючись на цих визначеннях, канадська педагогічна думка вважає базову освіту дорослих «парасольковим» терміном, що включає широкий спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу, спрямованих на надання допомоги дорослим у досягненні поставлених цілей: підвищити загальний рівень грамотності та отримати освітній сертифікат; зміцнити соціальні навички, посилити почуття незалежності та самодостатності; отримати базові знання для подальшого навчання або виходу на ринок праці; покращити знання з окремих, важливих для дорослого учня, питань: посилення технологічної грамотності, удосконалення комунікативних навичок, складання портфоліо, вивчення англійської мови як іноземної тощо (Herod, 2012, с. 3). Традиційними учнями, що беруть участь у цих програмах, вважаються дорослі, які перервали навчання у школі, аби народжувати дитину, працювати тощо, та які, якщо дозволяють обставини, відвідують курси з метою отримання повнішої освіти.

Дослідження, проведене у Канаді Організацією Економічної Співпраці та Розвитку, також виявило основні соціальні групи дорослих, що найбільше страждають від низького рівня базових умінь, а тому потребують проведення негайних оперативних заходів, скерованих на вирішення цієї проблеми для їх повноправної та ефективної участі у економічному, політичному, громадянському, суспільному та культурному житті свого суспільства та країни, для сприяння їх прогресу та заради власного розвитку: іммігранти, рідна мова яких не англійська чи французька; корінні мешканці канадських провінцій та територій; особи похилого віку; особи, що не мають сертифіката про закінчення середньої школи; безробітні або задіяні у некваліфікованих чи напівкваліфікованих професіях; категорії населення з низьким рівнем заробітної плати чи загального прибутку (Fenwick, 2006, с. 10).

Протягом другої половини XX століття поняття грамотності зазнало суттєвих змін: якщо у 1958 році ЮНЕСКО визначало базовий рівень грамотності як володіння письмом та читанням для розуміння

простих та коротких повідомлень, які стосуються повсякденного життя, то вже у 80-тих рр. було запропоновано нове, розширене розуміння грамотності, що передбачало здатність людини читати, писати та рахувати як необхідну складову життєдіяльності та розвитку не тільки самої людини, а й її соціального оточення. У матеріалах Всесвітньої доповіді з моніторингу рівня освіченості громадян у 2006 р. грамотність розглядається як право, якого на сьогодні позбавлена майже п'ята частина дорослого населення світу; явище, що має як соціальний, так і особистісний аспект; вирішальний фактор економічної, соціальної та політичної участі та розвитку, особливо в умовах сьогодишнього суспільства знань (Davis, 2019, с. 20).

Проведений Організацією Економічної Співпраці та Розвитку у 2013 р. Міжнародний огляд грамотності та навичок дорослих виявив невтішні результати для Канади: 42 % канадців у віці від 16 до 65 років не володіють рівнем грамотності, достатнім для успішного функціонування в умовах економіки, заснованої на знаннях (Kidd, 2019, с. 50). У дослідженні взяли участь 23000 канадців, що перевіряли власні знання у рамках чотирьох основних категорій: прозова грамотність – вміння розуміти тексти різних видів, зокрема газетні статті, прозові та поетичні твори; документальна грамотність – вміння викласти інформацію в документі та почерпнути її звідти, елементарний рівень вмінь користуватися бланками, таблицями тощо; обчислювальна (математична) грамотність – вміння проводити необхідні у повсякденному житті розрахунки, фіксувати у цифрах їх кількісне співвідношення; вміння розв'язувати задачі, проблеми та приймати рішення, що полягає у знаходженні правильної відповіді у таких ситуаціях, які не передбачають стандартного (типового) рішення, у цій секції перевіряється вміння респондента зрозуміти, осмислити проблему та навести логічно обґрунтовані висновки з приводу запропонованої проблеми.

Базова грамотність за першими трьома основними категоріями ранжувалася за рівнями, від найнижчого до найвищого. За методикою канадських дослідників, прийнятою Інститутом освіти ЮНЕСКО, визначають п'ять рівнів грамотності:

- перший (низький) рівень – означає наявність у дорослої людини серйозних труднощів у читанні, розумінні й інтерпретації текстів; особа не вміє застосовувати друковану інформацію у побутових або робочих ситуаціях;

- другий (слабкий) рівень – людина читає прості, чітко викладені тексти, але навички їх інтерпретації обмежуються лише побутовим контекстом; проблема недостатньої грамотності особою не усвідомлюється;

- третій (середній) рівень – людина цілком добре читає, але у розумінні складних текстів може відчувати труднощі. Спеціалісти вважають

цей рівень мінімально допустимим для нормального функціонування у сучасному суспільстві та виконання побутових і професійних завдань;

- четвертий та п'ятий рівні – вищий рівень грамотності, що передбачає наявність у дорослого розвинутих загальнокультурних та професійних навичок, здатність аналізувати та використовувати комплексну інформацію (Davis, 2019, с. 10).

Уряди територій та провінцій Канади, усвідомлюючи загрозливість ситуації, що склалася, пропонують ряд конструктивних кроків, покликаних вирішити проблему базових вмінь дорослого контингенту у найкоротші строки. Перспективи підвищення рівня базової грамотності дорослих розглядаються у розроблених та затверджених документах: Постанова щодо грамотності дорослих Манітоби, План дій щодо розвитку можливостей дорослих Британської Колумбії, Стратегія навчання дорослих Нунавут, Об'єднаний процес у напрямку запропонованої політики у сфері грамотності для усіх мешканців Альберти, Політика у галузі освіти дорослих та продовжуваного навчання і професійної підготовки мешканців Квебеку, Онтаріо навчається: зміцнення нашої системи освіти дорослих.

У 2005 р. Консультативний комітет з питань грамотності та базових умінь розробив десятирічний план покращення рівня грамотності канадських дорослих, очікуючи збільшити кількість осіб із 3 рівнем грамотності на 45 %, із 1 та 2 – на 21 %, та знизити кількість осіб із 1 та 2 рівнями грамотності на 10 та 20 % відповідно до 2015 року (Javis, 2013, с. 20) у порівнянні з результатами Міжнародного огляду грамотності та навичок дорослих 2003 року. Окреслені завдання можливо реалізувати лише за умови врахування усіх рекомендацій та уроків, отриманих при аналізі статистики Міжнародного огляду грамотності та навичок дорослих, а саме: програми з ліквідації неграмотності дорослих є надзвичайно корисними як для індивіда, так і для суспільства в цілому, але ці переваги не реалізуються повною мірою через слабку зацікавленість громадян та політичну підтримку; канадська освітня спільнота володіє ґрунтовними знаннями щодо організації подібних програм, але часом певні умови не дозволяють втілити проекти у життя; програми, спрямовані на конкретні цільові групи, дають кращі результати; дорослі, що бажають підвищити рівень базових умінь, часто стикаються із бар'єрами, які стають на заваді вступу або заважають просуванню тією чи іншою програмою; для дорослих учнів надзвичайно важливим є участь у розробці політики та програм, спрямованих на задоволення їх потреб; використання новітніх освітніх технологій сприяє популяризації програм з подолання неграмотності у суспільстві; систематичне оцінювання документів, програм із покращення загальної грамотності є необхідним для удосконалення і розширення бази знань у цій галузі.

Ключовими компонентами загальноканадської системи, спрямованої на підвищення рівня базових умінь дорослих, є 7 національних організацій:

1. Національна база даних з питань грамотності дорослих, що містить вичерпну інформацію про існуючі програми, ресурси, послуги, заходи з підвищення рівня грамотності.

2. Канадська агенція з базових умінь – благодійна установа, що поєднує зусилля представників бізнесу, промисловості, освітан та урядовців з питань неграмотності.

3. Рух за грамотність у Канаді – некомерційна організація, що представляє інтереси будь-яких установ, об'єднань, спілок, приватних осіб у будь-якій провінції, що на національному рівні підтримують ідею покращення базових умінь і навичок кожного канадця.

4. Канадська федерація альфabetизації – організація, що представляє франкомовні групи та асоціації, які опікуються наданням базових знань дорослим французькою мовою.

5. Національна асоціація з питань грамотності аборигенів – організація, заснована у 2004 році з метою дослідження прогалів у наданні послуг та програм підвищення рівня грамотності корінного населення Канади, яке ґрунтується, переважно, на традиційній культурі індіанців.

6. Агенція з питань грамотності Лаубаха, що спеціалізується на підготовці тьюторів-волонтерів та забезпечує їх відповідною методичною літературою в електронному та паперовому варіантах.

7. Фронтірський коледж, який щорічно надає інформацію 4000 громадських лідерів, освітан, батьків щодо запровадження програм, форумів, конференцій, семінарів, симпозіумів з підвищення грамотності.

Основними провайдерами освітніх послуг з базових вмінь для дорослих у Канаді є шкільні ради, громадські коледжі, коледжі загальної та професійної освіти, некомерційні та волонтерські угруповання, спеціальні центри освіти дорослих та приватні компанії.

Згідно з даними Л.-К. Херод, одна третина програм курсу базової грамотності пов'язана із підвищенням академічних знань дорослих та організовується навколо дисциплін елементарної (початкової) / середньої школи. Інші дві третини – використовують тематичний підхід, у якому базові знання подаються відповідно до ролі дорослих як батьків, робітників, членів суспільства. Програми із тематичним підходом поділяються на загальні (відкриті для будь-якого дорослого та сфокусовані на наданні загальних базових знань з метою удосконалення технологічної, економічної, громадсько-правової, політичної, соціально-комунікативної, загальнокультурної, гностичної та методичної грамотності) і спеціалізовані (орієнтовані на групи дорослих, що навчаються заради чітко визначеної мети). До найпоширеніших спеціалізованих тематичних програм Л.-К. Херод відносить курси із покращення родинної грамотності (вміння

налагоджувати контакти з родиною, бути відповідальними батьками), культурної грамотності (знання мови, історії, традицій певної культури, зокрема автохтонної чи франкомовної), адаптаційних навичок для засуджених, знань англійської/ французької мови як другої національної тощо (Herod, 2012, с. 4).

Отримання атестату про закінчення середньої школи є мінімальною вимогою при вступі на ринок праці. Дорослі, що не мають такого атестату, але бажають вийти на ринок праці, можуть підвищити рівень власних знань декількома шляхами: отримати звичайний атестат про закінчення середньої школи чи спеціальний диплом для дорослих за результатами модифікованої програми, особливий акцент у якій робиться на вивченні ключових дисциплін, таких як мова та математика; скласти тест на визначення загального освітнього розвитку та отримати еквівалент атестата про закінчення школи; відвідувати підготовчі курси у коледжі з метою підготовки до вступу до вищого навчального закладу; скласти тест на визначення базових професійних навичок; взяти участь у програмах з підвищення грамотності та базових знань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що базова освіта дорослих є терміном, що включає широкий спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу, спрямованих на надання допомоги дорослим у досягненні поставлених цілей: підвищити загальний рівень грамотності та отримати освітній сертифікат; зміцнити соціальні навички, посилити почуття незалежності та самодостатності; отримати базові знання для подальшого навчання або виходу на ринок праці. Освіта дорослих користується найбільшим попитом серед наступних соціальних категорій: іммігранти, рідна мова яких не англійська чи французька; корінні мешканці канадських провінцій та територій; особи похилого віку; особи, що не мають сертифіката про закінчення середньої школи; безробітні або задіяні у некваліфікованих чи напівкваліфікованих професіях; категорії населення з низьким рівнем заробітної плати чи загального прибутку. Ключовими законодавчими актами, що регламентують функціонування освіти дорослих у Канаді є Постанова щодо грамотності дорослих Манітоби, План дій щодо розвитку можливостей дорослих Британської Колумбії, Стратегія навчання дорослих Нунавут, Об'єднаний процес у напрямку запропонованої політики у сфері грамотності для усіх мешканців Альберти, Політика у галузі освіти дорослих та продовжуваного навчання і професійної підготовки мешканців Квебеку, Онтаріо навчається: зміцнення нашої системи освіти дорослих.

Перспективами подальших досліджень є аналіз структурних особливостей освіти дорослих у Канаді на початку XXI століття.

Список використаних джерел

- Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь .
- Council of Ministers of Education. (2008). Learn Canada 2020. Ottawa: CMEC. <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf>.
- Council of Ministers of Education. (2015). *Developing an Adult Education Policy Framework: Terminology, Typology and Best Practices*. Ottawa: CMEC. 143 p.
- Davis, R. (2019). *Building a Road Map for the «Lost Highway» of Adult Learning: The Legacy of the Adult Learning Knowledge Centre*. Ottawa: Adult Learning Knowledge Centre.
- Eaton, S. (2017). *Formal, Non-Formal and Informal Learning: the Case of Literacy, Essential Skills and Language Learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting Inc.
- Fenwick, T. (2006). *Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives*. – Toronto : Thompson Educational Publishing.
- Herod, L. (2012). *A Curriculum Database for the Canadian Adult Literacy Community: Preliminary Technical and Educational Considerations*. <http://www.nald.ca/library/research/herod/may02/currdata.pdf>.
- Jarvis, P. (2013). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London, UK and Sterling; USA: Kogan Page.
- Kidd, J. (2013). *How Adults Learn*. New York: Association Press.
- Raiskums, B. (2015). *Principles and Principals: A Dictionary of Contemporary Adult Education Terms and Their Users*. Anchorage : PWR & Associate.

References (translated and transliterated)

- Council of Ministers of Education. (2008). Learn Canada 2020. Ottawa: CMEC. <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf> [in English].
- Council of Ministers of Education. (2015). *Developing an Adult Education Policy Framework: Terminology, Typology and Best Practices*. Ottawa: CMEC, 143 [in English].
- Davis, R. (2019). *Building a Road Map for the «Lost Highway» of Adult Learning: The Legacy of the Adult Learning Knowledge Centre*. Ottawa: Adult Learning Knowledge Centre [in English].
- Eaton, S. (2017). *Formal, Non-Formal and Informal Learning: the Case of Literacy, Essential Skills and Language Learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting Inc [in English].
- Fenwick, T. (2006). *Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing [in English].
- Goncharenko, S. (1997). *Ukrainskyi Pedagogichnyi Slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Herod, L. (2012). *A Curriculum Database for the Canadian Adult Literacy Community: Preliminary Technical and Educational Considerations*. <http://www.nald.ca/library/research/herod/may02/currdata.pdf> [in English].
- Jarvis, P. (2013). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London, UK and Sterling; USA: Kogan Page [in English].

Kidd, J. (2013). *How Adults Learn*. New York : Association Press [in English].
Raiskums, B. (2015). *Principles and Principals: A Dictionary of Contemporary Adult Education Terms and Their Users*. Anchorage : PWR & Associate [in English].

УДК 378.016:784](510)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.210-220](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.210-220)

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ВОКАЛУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ, НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Якімова Марина Еміліївна –
доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
освітології та інноваційної
педагогіки Харківського
національного педагогічного
університету імені
Г.С. Сковороди

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

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8743-7728>

E-mail: m.e.pisotska@hnpu.edu.ua

У Юе – здобувачка третього
(освітньо-наукового) рівня вищої
освіти кафедри освітології та
інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Wu Yue – PhD Student at the
Department of Education and
Innovative Pedagogy of the
H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-0251-6939>

E-mail: 583182217@qq.com

Анотація. В оглядовій статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми персоналізації навчання студентів виділені підходи щодо визначення терміну «персоналізація навчання». Наголошено, що як в українських, так і в китайських науковців немає єдності у його трактуванні. Категорію «персоналізація навчання» науковці визначають поряд з поняттям «індивідуалізація навчання», водночас, чіткого розмежування між даними термінами у визначеннях українських та китайських вчених не простежується. Українські науковці, розглядаючи взаємозв'язок даних процесів, наголошують на суб'єктній позиції студента при персоналізації навчання, його активній ролі у постановці мети, визначенні показників успіху, виборі змісту освіти, зв'язку персоналізації навчання з його виховним аспектом, здійсненні

здобувачами освіти набуття свого Я при реалізації потреби в представленості в життєдіяльності інших суб'єктів навчання, їх взаємозбагаченні під час навчання тощо. Узагальнено погляди китайських науковців-практиків стосовно значення персоналізації навчання для подолання певних недоліків традиційного підходу до викладання вокалу, підвищення рівня мотивації, музичної грамотності, вокального виконання студентів. Наведено рекомендації викладачів вокалу стосовно реалізації персоналізації навчання у напрямках, які передбачають всебічне вивчення та оцінку музичної грамотності та базових вокальних здібностей студентів; розробку індивідуальних навчальних цілей, індивідуальних навчальних планів та програм, персоналізованого навчального контенту, індивідуальних навчальних завдань з урахуванням навчальних можливостей, вокальних здібностей, потреб та уподобань студентів; заохочення тих, хто навчається до навчання у власний унікальний спосіб; оновлення і коригування системи контролю, налагодження персоналізованого оцінювання результатів навчання студентів; створення невимушеної, демократичної атмосфери при взаємодії викладача зі здобувачами освіти.

Ключові слова: персоналізація навчання; індивідуалізація навчання; індивідуальні особливості; заклади вищої освіти; викладання вокалу; КНР.

**Yakimova Maryna,
Wu Yue**

PERSONALISATION OF VOCAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE PRC: APPROACHES TO DEFINING THE CONCEPT, DIRECTIONS OF IMPLEMENTATION

Abstract. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of personalisation of students' learning, the review article identifies approaches to the definition of the term «personalisation of learning». It is emphasized that both Ukrainian and Chinese scholars do not have unity in its interpretation. Scholars define the category of «personalisation of learning» along with the concept of «individualisation of learning», while there is no clear distinction between these terms in the definitions of Ukrainian and Chinese scholars. Ukrainian scholars, considering the interconnection of these processes, emphasize the subjective position of the student in personalising learning, his/her active role in setting goals, determining success indicators, choosing the content of education, the connection between personalisation of learning and its educational aspect, the implementation by students of their self-discovery in the realisation of the need to be represented in the life of other learning subjects, their mutual enrichment during learning, etc. The article summarizes the views of Chinese scholars and practitioners on the importance of personalisation of learning to overcome certain shortcomings of the traditional approach to teaching vocal, increase the level of motivation, musical

literacy, and vocal performance of students. The recommendations provided by vocal instructors regarding the implementation of personalized learning include comprehensive study and assessment of students' musical literacy and basic vocal abilities; the development of individual learning goals, individual study plans and programs, personalized learning content, and individual learning tasks that take into account the learning capabilities, vocal abilities, needs, and preferences of students; encouraging learners to study in their own unique way; updating and adjusting the control system, establishing personalized assessment of students' learning outcomes; and creating a relaxed, democratic atmosphere in the interaction between instructors and learners.

Key words: *personalisation of learning; individualisation of learning; individual characteristics; higher education institutions; vocal teaching; China.*

Постановка проблеми, її актуальність. Персоналізований підхід до навчання набуває дедалі все більшої популярності в закладах вищої освіти по всьому світу завдяки його можливостям у реалізації гуманістичної парадигми освіти, набутті здобувачами фахової компетентності з урахуванням індивідуальних навчальних цілей, уподобань, розвитку індивідуального потенціалу студентів, забезпеченні умов для самореалізації кожного суб'єкта навчання. Вагомим у впровадженні персоналізації навчання є досвід викладачів вокалу КНР. Актуальність його критичного осмислення зумовлена необхідністю культурного обміну, міжнародного співробітництва, інтеграції української системи вищої освіти до світового освітнього простору, а також важливістю виявлення ефективних стратегій, що можуть бути інтегровані в українську систему вищої освіти для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до продуктивної діяльності за своєю спеціальністю на рівні світових стандартів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У результаті наукового пошуку нами виділено різні напрями розробки проблеми персоналізації навчання студентів викладачами вокалу КНР: визначення поняття «персоналізація навчання», «індивідуалізація навчання» (Ван Сінсю, Гоу Кванденг, Вей Вей, Мей Шуан та інші); обґрунтування необхідності врахування певних індивідуальних особливостей студентів у процесі викладання вокалу (Ван Сяоян, Лу Хуачжао, Лі Юйлун, Лу Юаньюань та інші), розробка різних шляхів здійснення персоналізованого підходу у викладанні вокалу (Ван Ченьюань, Лун Ючен, Сонг Ян, Сунь Цзінь'я, Хоу Фан, Юй Ісюан, Яо Вей та інші), суть поняття «індивідуальний співочий стиль», принципи та методи його формування (Лю Сяолун, Чжоу Ї, Чжоу Сяоянь, Чжу Лін, Чжу Тяньї, Шень Сян та інші.), визначення вимог до викладачів, діяльність яких забезпечує персоналізацію та індивідуалізацію навчання (Сяо Су, Цзян Сяоянь тощо).

Метою даної статті є висвітлення підходів українських та китайських науковців до визначення суті поняття «персоналізація

навчання», його співвідношення з категорією «індивідуалізація навчання», напрямів реалізації персоналізації навчання вокалу в закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українському Сучасному тлумачному психологічному словнику поняття «персоналізація» визначається як «процес, у результаті якого суб'єкт одержує ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей і може виступити в суспільному житті як особистість» (Сучасний тлумачний психологічний словник, 2007). В українських нормативних документах, що регламентують діяльність закладів вищої освіти, термін «персоналізація» тлумачиться як ключова компетентність, що необхідна викладачам для роботи в змішаному навчанні та передбачає «здатність створювати навчальне середовище, яке дозволяє студентам реалізувати власні цілі, темп та/або спосіб навчання» (МОН України, 2020).

У визначенні категорії «персоналізація навчання» в українських науковців немає єдиної позиції, бо даний термін трактується як «педагогічна система з коректно поставленим дидактичним завданням і педагогічною технологією, яка сприяє його розв'язанню, де поставлене дидактичне завдання визначається особливостями особистості здобувача освіти» (Л. Байбородова); як «підхід до освіти, що передбачає індивідуалізацію навчального процесу з метою врахування унікальних потреб, інтересів, стилів навчання та здібностей кожного учня» (О. Чайка); як «особистісно спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення здобувача освіти і доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання» (С. Якубов); як «процес уособлювання навчання, надання йому властивостей конкретної людини, її потреб і можливостей, створення освітнього процесу для кожної конкретної особистості» (Р. Жога); як організація освітнього процесу «з урахуванням панівних здібностей того, хто навчається, яка дає змогу створювати оптимальні умови для реалізації можливостей кожного здобувача освіти» (А. Кондратенко).

Термін «персоналізація навчання» розглядається українськими вченими поряд з категорією «індивідуалізація навчання», бо, як зазначає М. Пісоцька, розробка проблеми персоналізації освітнього процесу відбувалась як логічне продовження розвитку ідеї його індивідуалізації (Пісоцька, 2018). Поняття «індивідуалізація навчання» визначається в українській педагогічній науці як: «педагогічний процес, що передбачає створення умов і надання допомоги студенту у формуванні індивідуальної, за власним бажанням і власними можливостями, орбіти навчального перебування у вищому навчальному закладі, задоволення його професійних, наукових та інших ідеалів» (О. Невмержицький); «педагогічний принцип побудови системи відносин учасників освітнього

процесу, у якій враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного (А. Лозенко); «система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, ведуться пошуки засобів формування індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста» (В. Володько, М. Солдатенко); «спосіб забезпечення кожному здобувачу права і можливості на формулювання власних освітніх цілей і завдань, своєї освітньої траєкторії з метою розвитку соціально затребуваних якостей особистості» (Л. Шелестова).

Аналіз наведених трактувань свідчить про відсутність у визначеннях понять «персоналізація навчання» та «індивідуалізація навчання» ознак чіткого їх розмежування. Однак, розглядаючи взаємозв'язок даних процесів, науковці наголошують на суб'єктній позиції студента при персоналізації навчання, його активній ролі у постановці мети, визначенні показників успіху, виборі змісту освіти (Е. Бажміна, О. Братаніч, Ю. Красильник, Г. Локарева); зв'язку персоналізації навчання з його виховним аспектом, здійсненні здобувачами освіти набуття свого Я при реалізації не тільки пізнавальної потреби, але й потреби в представленості в життєдіяльності інших суб'єктів навчання, здобутті авторитету серед своїх одногрупників (О. Братаніч); взаємозбагаченні під час навчання його суб'єктів, встановленні, вдосконаленні й розширенні зв'язків між ними (О. Братаніч, Р. Жога, М. Пісоцька).

Китайська енциклопедія Baidu трактує поняття «персоналізація» як таке, що відноситься до унікальності чогось, а «персоналізація навчання» як «парадигму навчання, засновану на ідеї урахування індивідуальних відмінностей здобувачів освіти з метою розвитку їх особистості, підвищення ефективності навчання шляхом побудови його індивідуального плану та застосування індивідуалізованих методів».

Китайські науковці персоналізацію навчання характеризують як процес, що відбувається «у відповідності до здібностей та цілей студентів та потребує належного змісту освіти, здійснення індивідуальної підтримки» (Ван Сінсю); «ґрунтується на точному розумінні основних знань, пізнавальних характеристик та стилей навчання здобувачів освіти та забезпеченні сценаріїв навчання, змісту викладання та методів навчання відповідно до їх особливостей та потреб для сприяння більш ефективному навчанню (Гоу Кванденг). Чіткого розмежування даної категорії з поняттям «індивідуалізація навчання» у визначеннях китайських вчених не простежується, бо під останньою вони розуміють «використання різних форм навчання для розкриття унікальності кожної людини, її особистісних рис та вроджених задатків» (Вей Вей); «цілеспрямоване застосування ефективних методів навчання з урахуванням фізіологічних особливостей, знань, інтересів, рис характеру особистості того, хто навчається для

максимального розкриття його потенціалу, планування індивідуального зростання, покращення здатності до вивчення певного предмету» (Мен Шуан).

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань персоналізації навчання вокалу викладачами закладів вищої освіти КНР дозволив виділити їх погляди щодо значення та напрямів її реалізації. Так, педагогіки підкреслюють, що персоналізація навчання спрямована на подолання суттєвих недоліків традиційного підходу до викладання, що передбачає єдині програми, зміст, методи навчання і завдання для всіх студентів, виключає персоналізований навчальний контент та у результаті ускладнює усвідомлення здобувачами освіти своїх особистих навчальних цілей, власних унікальних особливостей, може призвести до нехтування індивідуальністю, придушення унікальності, формування єдиного стилю вокального виконання. У той же час персоналізація навчання сприяє створенню сприятливого середовища для навчання, оскільки в процесі її реалізації студенти відчувають увагу до своїх потреб та турботу про себе, мають більш чітке уявлення про власний прогрес і вдосконалення. Це позначається на підвищенні рівня їх мотивації до навчання, музичної грамотності, вокального виконання (姚小兰, 2019; 卫玮, 2021; 孙璟雅, 2021).

Практичний і науковий інтерес становлять рекомендації викладачів вокалу щодо реалізації персоналізації навчання за певними напрямками. *По-перше*, йдеться про всебічне вивчення та оцінку музичної грамотності та базових вокальних здібностей студентів. З цього приводу Ван Ченьюань радить за чітко розробленими критеріями із застосуванням різноманітних методів оцінювання створювати детальний профіль здібностей студентів та фіксувати рівень оволодіння ними музичними знаннями та вміннями. Такі детальні записи, на думку викладача, дозволять педагогам-вокалістам, використовуючи зазначені в оцінювальному листі дані початкового оцінювання, побачити прогрес здобувачів освіти на наступних етапах навчання. Водночас ознайомлення студентів з результатами початкового оцінювання та порівняння їх у подальшому з новими досягненнями дозволить тим, хто навчається чіткіше сформувати уявлення про власний прогрес та зробити більш точні самооцінки (王琛媛, 2015).

По-друге, йдеться про розробку індивідуальних навчальних цілей на основі визнання викладачами навчальних можливостей студентів відповідно до їх вокальних здібностей та потреб. Так, викладач вокалу Юнченського професійного коледжу Вей Вей підкреслює, що у контексті персоналізованої освіти такі цілі мають бути реальними та адекватними стосовно кожного студента (покращити вокальні здібності, навчити сучасним вокальним методам, допомогти пізнати себе, вибрати відповідні стилі співу тощо), а також рухливими та зазнавати змін на основі постійного і всебічного вивчення потенційної продуктивності, а також

особистісних характеристик здобувачів освіти (卫玮, 2021).

По-третьє, йдеться про виявлення музичних вподобань кожного студентів у процесі спілкування на аудиторних заняттях та в після аудиторний час для розробки індивідуальних навчальних планів та програм, персоналізованого навчального контенту, який більше відповідає індивідуальним характеристикам та вподобанням кожного здобувача освіти. Індивідуальні навчальні програми викладач вокалу Ланьчжоуського коледжу мистецтв і наук Сунь Цзін'я радить розробляти на основі індивідуальних записів оцінювання студентів та доводити до відома кожного з них відомості стосовно конкретних компетенцій, умінь, навичок, які потрібно тренувати та вдосконалювати. На її думку таке інформування допомагає здобувачам освіти зрозуміти свій власний напрямок руху, усвідомлено брати участь у складанні власної навчальної програми відповідно до індивідуальних навчальних потреб і в той же час ефективно поетапно навчатися та самовдосконалюватися (孙璟雅, 2021). Оскільки складання навчальних програм з вокальної музики відповідно до індивідуальних особливостей студентів, планування їх навчального прогресу вимагає від викладачів багато енергії та часу, викладач Уханьського міського професійного коледжу Юань Чженьцзу наголошує на необхідності створення досконалих правил і норм, які допоможуть викладачам складати такі навчальні програми та втілювати у подальшому ідеї персоналізації у процес навчання студентів (袁振祖, 2019).

По-четверте, йдеться про розробку індивідуальних навчальних завдань. У якості таких завдань Сунь Цзін'я радить використовувати різні персоналізовані практичні завдання, що містять спеціальні вокальні вправи спрямовані на вирішення різноманітних проблем студентів при навчанні вокалу (孙璟雅, 2021). А Сонг Ян – ситуації сприйняття вокальної музики, створені на основі дослідження сильних сторін студентів, щоб ці сторони були залучені при вокальному виконанні в найбільшій мірі (宋洋, 2013). Ефективними для організації самостійної роботи студентів як в аудиторії, так і поза її межами Мен Шуан вважає завдання, що передбачають вирішення створених на основі вокального матеріалу проблемних ситуацій, оскільки їх виконання сприяє отриманню здобувачами освіти додаткових знань, мобілізації розумових здібностей, творчого потенціалу студентів тощо (孟爽, 2019).

По-п'яте, йдеться про заохочення тих, хто навчається до навчання у власний унікальний спосіб. Наприклад, наголошує Сунь Цзін'я, багато студентів схильні до навчання вокалу через наслідування, вони краще вдосконалюють свої навички співу, спостерігаючи за чудовими виступами відомих вокалістів, викладачів або однокурсників. Саме для таких студентів, на її думку, доцільно шукати більшу кількість якісних навчальних ресурсів (відеозаписів вокального виконання) для

ознайомлення їх з різноманітними техніками співу. Для студентів, що надають перевагу навчанню через особисту практику, ефективно створювати більше можливостей для практики в аудиторії, щоб вони могли працювати в групах разом із сокурсниками над вдосконаленням своїх співочих навичок (孙璟雅, 2021).

По-шосте, йдеться про оновлення і коригування системи контролю, уникнення використання стандартизованих оцінок та налагодження персоналізованого оцінювання результатів навчання студентів. Так, Сунь Цзін'я підкреслює, що передбачені різні напрямки розвитку кожного студента вимагають неоднакових стандартів здійснення контролю. Персоналізоване оцінювання результатів навчання здобувачів освіти передбачає підбір для кожного студента індивідуальної системи, унікального набору методів контролю, програми підсумкового оцінювання, що відповідає цілям, змісту навчання, базовим здібностям, з метою точного оцінювання отриманих результатів на різних етапах навчання. Така система методів має достовірно відстежити не тільки результати, але й зусилля, докладені студентами на кожному етапі, і водночас напевно виявити їхній прогрес, ті покращення, які досягнули здобувачі освіти після докладання таких зусиль (孙璟雅, 2021). Юань Чженьцзу підкреслює, що персоналізоване оцінювання унеможливорює порівняння викладачем студентів один з одним, здійснення якого може привести до виникнення в них комплексу неповноцінності або невпевненості в собі, у власному розумі, можливостях, що вкрай шкідливо для навчання здобувачів освіти (袁振祖, 2019).

По-сьоме, йдеться про зміну підходів до взаємодії викладача зі студентами, що передбачає створення демократичної атмосфери, широке застосування різних прийомів заохочення для зміцнення впевненості студентів у собі на шляху відстоювання власної індивідуальності, розвитку здібностей, формування індивідуального стилю вокального виконання, використання унікальних методів самостійного навчання (卫玮, 2021; 宋洋, 2013; 孙璟雅, 2021).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми персоналізації навчання студентів вокалу в КНР дозволив дійти до висновку, що у визначенні терміну «персоналізація навчання» як в українських, так і в китайських науковців немає єдності. Категорію «персоналізація навчання» науковці трактують поряд з поняттям «індивідуалізація навчання», водночас чіткого розмежування між даними категоріями у визначеннях українських та китайських вчених не простежується. Українські науковці, розглядаючи взаємозв'язок даних процесів, наголошують на суб'єктній позиції студента при персоналізації навчання, його активній ролі у постановці мети, визначенні показників успіху, виборі змісту освіти, зв'язку персоналізації

навчання з його виховним аспектом, здійсненні здобувачами освіти набуття свого Я при реалізації потреби в представленості в життєдіяльності інших суб'єктів навчання, їх взаємозбагаченні під час навчання, встановленні, вдосконаленні й розширенні зв'язків між ними.

Китайські науковці-практики підкреслюють важливість персоналізації навчання для подолання суттєвих недоліків традиційного підходу до викладання вокалу, підвищення рівня мотивації, музичної грамотності, вокального виконання студентів. Надають рекомендації стосовно реалізації персоналізації навчання у напрямках, які передбачають всебічне вивчення та оцінку музичної грамотності та базових вокальних здібностей студентів; розробку індивідуальних навчальних цілей, планів, програм та завдань, персоналізованого навчального контенту з урахуванням навчальних можливостей, вокальних здібностей, потреб та уподобань здобувачів освіти; заохочення тих, хто навчається до навчання у власний унікальний спосіб; оновлення і коригування системи контролю, налагодження персоналізованого оцінювання результатів навчання студентів; створення невимушеної, демократичної атмосфери при взаємодії викладача зі студентами для зміцнення впевненості студентів у собі на шляху прояву та відстоювання власної індивідуальності.

У подальшому плануємо вивчення нормативної бази та досвіду персоналізації навчання вокалу на різних формах його організації в закладах вищої освіти КНР.

Список використаних джерел

- Гоу, К. (2020). Персоналізація навчання студентів у цифровому освітньому середовищі університетів Китаю. *Інноваційна педагогіка*, 24(2), 217-221. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-2.43>
- Пісоцька, М.Е. (2018). Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини ХХ – початку ХХІ століття: теорія та практика: монографія. Харків: Вид-во Іванченка І.С.
- МОН України (2020). Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>
- Шапар, В.Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор.
- 百度中文百科 (Китайська енциклопедія Байду). https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%AA%E6%80%A7%E5%8C%96%E5%AD%A6%E4%B9%A0?fromModule=lemma_search-box
- 卫玮 (2021). 基于个性化教育的高校声乐教学改革探索 (Вей Вей (2021). Дослідження реформи викладання вокальної музики в коледжах та університетах на основі персоналізованої освіти.

- <https://www.bkqksj.com/periodical-info.html?id=16889373>
王兴秀 (2021). 大学个性化教学实施现状调查分析 (Ван Сінсю (2021). Дослідження та аналіз поточної ситуації щодо впровадження персоналізованого навчання в університетах. <http://www.wanxiangqikan.com/wenxian/52895.html>
- 孟爽 (2019). 基于个性化教育视野下高校声乐教学改革探索与思考 (Мен Шуан (2019). Дослідження та роздуми про реформу викладання вокальної музики в коледжах та університетах на основі бачення індивідуалізованої освіти. <https://m.fx361.com/news/2019/1216/13016202.html>
- 姚小兰 (2019). 因材施教理念指导下的高校声乐教学改革研究. 当代音, (01), 21-22 (Яо Сяолан (2019). Дослідження реформи викладання вокальної музики в коледжах та університетах під керівництвом концепції індивідуального навчання. Сучасний звук, (01), 21-22.
- 王琛媛 (2015). 因材施教理念在高校声乐教学中的运用. 音乐时空 (理论版), (22), 78-80 (Ван Ченьюань (2015). Застосування концепції індивідуального навчання у викладанні вокальної музики в коледжах та університетах. Музичний час і простір (Теоретичне видання), (22), 78-80.
- 孙璟雅 (2021). 高校声乐教学中因材施教理念的有效应用. 文科爱好者 (教育教学), (12), 24-25 (Сунь Цзін'я (2021). Ефективне застосування концепції викладання відповідно до здібностей студентів у викладанні вокальної музики в коледжах та університетах. Ентузіасти гуманітарних наук (освіта і викладання), (12), 24-25.
- 宋洋 (2013). 个性化教育视野下的高校声乐教学改革. 大众文艺, (08), 213-214 (Сонг Ян (2013). Реформа викладання вокальної музики в коледжах та університетах у контексті концепції персоналізованої освіти. Науково-популярна література та мистецтво, (08), 213-214.
- 袁振祖 (2019). 因材施教理念在高校声乐教学中的应用初探. 音乐教育学刊, 3(1), 321-322 (Юань, Чженьцзу (2019). Попереднє дослідження застосування концепції викладання відповідно до здібностей студентів у викладанні вокальної музики в коледжі. Журнал музичної освіти, 3(1), 321-322.

References (translated and transliterated)

- Hou, K. (2020). Personalizatsiia navchannia studentiv u tsyfrovomu osvithnomu seredovyshchi universytetiv Kytaiu. [Personalization of student learning in the digital educational environment of Chinese universities]. Innovative Pedagogy, 24(2), 217-221. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-2.43> [in Ukrainian].
- Pisotska, M.E. (2018). Indyvidualizatsiia navchannia studentiv pryrodnycho-matematychnykh spetsialnostei u vitchyznianskykh vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh druhoi polovyny XX – pochatku XXI stolittia: teoriia ta praktyka [Individualization of student learning in natural and mathematical specialties in domestic higher pedagogical educational institutions of the second half of the 20th - early 21st centuries: Theory and practice]: monohrafiia.

- Kharkiv: Vyd-vo Ivanchenko I.S. [in Ukrainian].
- MON Ukrainy. (2020). Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Recommendations for the implementation of blended learning in institutions of professional pre-higher and higher education]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-booklets-spreads-2.pdf> [in Ukrainian].
- Shapar, V.B. (2007). Modern Explanatory Psychological Dictionary [Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk]. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
- 百度百科 [Baidu Chinese Encyclopedia]. https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%AA%E6%80%A7%E5%8C%96%E5%A6%A4%B9%A0?fromModule=lemma_search-box [in Chinese].
- 卫玮 [Wei Wei] (2021). 基于个性化教育的高校声乐教学改革探索 [Exploration of vocal music teaching reform in colleges and universities based on personalised education]. <https://www.bkqksj.com/periodical-info.html?id=16889373> [in Chinese].
- 王兴秀 [Wang Xingxiu] (2021). 大学个性化教学实施现状调查分析 [Investigation and analysis on the implementation status of personalised teaching in universities]. <http://www.wanxiangqikan.com/wenxian/52895.html> [in Chinese].
- 孟爽 [Meng Shuang] (2019). 基于个性化教育视野下高校声乐教学改革的探索与思考 [Exploration and reflection on the reform of vocal music teaching in colleges and universities under the perspective of personalized education]. <https://m.fx361.com/news/2019/1216/13016202.html> [in Chinese].
- 姚小兰 [Yao, Xiaolan]. (2019). 因材施教理念指导下的高校声乐教学改革研究 [Research on the reform of vocal music teaching in colleges and universities under the guidance of the concept of tailored teaching]. *当代音 – Contemporary sound*, (01), 21-22 [in Chinese].
- 王琛媛 [Wang Chenyuan]. (2015). 因材施教理念在高校声乐教学中的运用 [The use of the concept of tailor-made teaching in college vocal music teaching]. *音乐时空 (理论版) – Music time and space (theory edition)*, (22), 78-80 [in Chinese].
- 孙璟雅 [Sun Jingya]. (2021). 高校声乐教学中因材施教理念的有效应用 [Effective application of the concept of «teaching according to one's ability» in college vocal music teaching]. *文科爱好者 (教育教学) – Literature Enthusiasts (Education and Teaching)*, (12), 24-25 [in Chinese].
- 宋洋 [Song Yang]. (2013). 个性化教育视野下的高校声乐教学改革 [The reform of vocal music teaching in colleges and universities under the vision of personalised education]. *大众文艺 – Popular Literature and Art*, (08), 213-214 [in Chinese].
- 袁振祖 [Yuan Zhenzu]. (2019). 因材施教理念在高校声乐教学中的应用初探 [Preliminary exploration of the application of the concept of teaching according to aptitude in vocal music teaching in colleges and universities]. *音乐教育学刊 – Journal of Music Education*, 3 (1), 321-322 [in Chinese].

УДК 378.016:784](510)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.221-230](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.221-230)

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ЗАОХОЧЕННЯ ВЧИТЕЛІВ США ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Фазан Василь Васильович –
доктор педагогічних наук,
професор, проректор з наукової
роботи Полтавського
національного педагогічного
університету імені
В. Г. Короленка

Fazan Vasyi – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
vice-rector for scientific work
V. H. Korolenko Poltava National
Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9823-3704>

E-mail: fazanvv@gmail.com

Штефан Людмила Андріївна –
доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
освітології та інноваційної
педагогіки Харківського
національного педагогічного
університету імені
Г.С. Сковороди

Shtefan Liudmyla – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of
Educology and Innovative
Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv
National Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6281-980X>

E-mail: Valeriy.61.sh@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті узагальнено провідні форми та методи заохочення вчителів до професійної діяльності в Сполучених Штатах Америки. З'ясовано, що сьогодні у США існує серйозна проблема щодо залучення здібної молоді до вчительської професії. Установлено, що американські вчені слушно наполягають на тому, що винагорода за забезпечення якісної середньої освіти є потужною мотивацією для талановитих учителів, виступає могутнім стимулом щодо продовження займатися вчительською діяльністю й отримання гарної освіти. Фахівці справедливо зауважують, що будь-яка професія, яка не мотивується, не зможе залучити або утримати творчих, відданих своїй справі особистостей. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що активними прихильниками використання методу заохочень для американських учителів є Національна комісія з питань досконалості, Рада з міжнародних відносин. З'ясовано, що провідними формами та методами заохочення американських учителів до професійної діяльності виступають: надання надбавок до заробітної плати, здійснення компенсацій на відрядження, організація вільного часу, покриття витрат на транспорт, допомога з житлом, наявність невеликої кількості учнів у класі, надання можливості вчителям щодо постійного підвищення

кваліфікації, організація навчання на курсах. Установлено, що до дієвих форм і методів мотивації учителів США до самовдосконалення належать: виділення коштів на придбання матеріалів для навчання, надання різноманітних відпусток (як довготривалих, так і коротких), нагородження кращих учителів, проведення «Днів вдячності вчителю» й конкурсів «Учитель року», організація майстер-класів для вчителів. Виявлено також ефективність таких форм і методів заохочення вчителів, як: різноманітні грошові надбавки, нагородження грамотами і листами-подяками, надання медичного й стоматологічного страхування, страхування життя, яке оплачує роботодавець, надання пенсій, чітке визначення вчительських категорій зі збільшенням заробітної плати за кожну сходинок, широке використання принципу «оплата за якість», наявність загальнодержавних планів стимулювання заробітної плати вчителів.

Ключові слова: вчитель; професійна діяльність; форми; методи; стимулювання.

**Fazan Vasyi,
Shtefan Liudmyla**

FORMS AND METHODS OF ENCOURAGING US TEACHERS TO ENGAGE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. The review article summarises the leading forms and methods of encouraging teachers to engage in professional activities in the United States of America. It is found that today in the United States there is a serious problem of attracting capable young people to the teaching profession. It is established that American scholars rightly insist that the reward for providing quality secondary education is a powerful motivation for talented teachers, acts as a powerful incentive to continue teaching and have a good education. Experts rightly point out that any profession that is not motivated will not be able to attract or retain creative, dedicated individuals. The study suggests that both the National Commission on Excellence in Education and the Council on Foreign Relations are strong supporters of the use of incentives for American teachers. It has been found that the leading forms and methods of encouraging American teachers to engage in professional activities are: providing salary supplements, travel reimbursement, organization of free time, covering transport costs, housing assistance, having a small number of students in the classroom, providing teachers with opportunities for continuous professional development, organizing training courses. It is determined that the effective forms and methods of motivating US teachers to self-improvement include the following: allocation of funds for the purchase of educational materials, provision of various long-term and short-term vacations, rewarding the best teachers, holding "Teacher Appreciation Days" and "Teacher of the Year" competitions, organization of master classes for teachers. The effectiveness of such forms and methods of teacher incentives as: various monetary allowances, awarding certificates and letters of commendation, provision of medical and dental insurance, employer-paid life insurance, pensions, clear definition of teacher categories with increasing

salaries for each step, widespread use of the "pay for quality" principle, and national plans to stimulate teacher salaries.

Key words: *teacher; professional activity; forms; methods; stimulation.*

Постановка проблеми, її актуальність. Прагнення України увійти до європейського освітнього простору актуалізує підвищення якості підготовки фахівців взагалі та вчительських кадрів зокрема, бо саме вмотивований, творчий, професійний, конкурентоспроможний вчитель забезпечує високу якість шкільної освіти. Реалізація цього завдання вимагає використання широкого арсеналу форм і методів заохочення вчительських кадрів до професійної діяльності.

Велику допомогу щодо стимулювання вчителів до здійснення ефективної професійної діяльності може надати вивчення та творче використання педагогічно цінного досвіду провідних країн світу. Значний інтерес для України в зазначеному аспекті становлять Сполучені Штати Америки, де накопичено багатий матеріал з питань заохочення вчительських кадрів. Варто звернути увагу й на те, що американські фахівці як авторитетна спільнота суттєво впливають на світовий процес розвитку освітньої галузі та збагачують компаративістику педагогічно цінними ідеями й досвідом.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що різні аспекти проблеми професійного вдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, мотивації, розвитку педагога як суб'єкта професійної діяльності знайшли своє відображення у працях багатьох дослідників (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, О. Бабельчук, О. Глушко, В. Гриньова, С. Кравченко, М. Красовицький, Н. Кічук, О. Кучерявий, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Лук'янова, О. Малихін, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Пуховська, Л. Притуляк, О. Пехота, Р. Роман, О. Романовський, А. Сбруева, І. Тараненко, В. Филиппська, Л. Хомич та ін.). Водночас, попри значну кількість опублікованих науковцями праць, питання форм і методів заохочення вчителів США до професійної діяльності не отримали достатнього висвітлення.

Мета статті – проаналізувати форми та методи заохочення американських учителів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічних джерел підтверджує наявність у США суттєвих проблем, пов'язаних із залученням талановитої молоді до вчительської професії (School. Teacher. Shortage, 2022). Так, американські дослідники Р. Вімпельберг і Дж. Кінг (Wimpelberg & King, 2018) стверджують, що в найближчому десятилітті кількість здібних вчителів буде зменшена, тому що молоді люди мають можливості побудувати високооплачувану кар'єру поза викладацькою діяльністю. Це створює проблему для залучення кращих випускників шкіл до кар'єри шкільного вчителя.

Єдиний спосіб підвищення статусу – це перехід з посади класного

вчителя на керівну чи адміністративну посаду. Для тих вчителів, які хочуть працювати з учнями в класі відсутня будь-яка система заохочень.

Інша проблема полягає в тому, що вчителі, як правило, мають невисоку заробітну платню, у порівнянні з іншими категоріями випускників бакалаврату. В одній із статей (Feistritzer, 2011) наголошено, що розмір початкових зарплат для випускників зі ступенем бакалавра хімії, математики або інженерії складає понад 20 000 доларів США на рік. Випускники вільних мистецтв пропонувались початкова зарплата – 18 564 долари. Для вчителів, які мали ступінь бакалавра, заробітна платня дорівнювала 14 026 доларів.

Автори (Wimpelberg & King, 2018) також вважають, що окрім проблем статусу та зарплати вчителя, ще однією проблемою виступає шкільне середовище, в якому вони працюють. Учителям необхідно постійно відчувати єдність у школі, де учні, вчителі й адміністратори виступають рівноправними партнерами. Авторі приходять до справедливого висновку про те, що здібні студенти будуть залучені до процесу викладання як до кар'єри, якщо буде збільшено соціальні, матеріальні та моральні стимули.

За слушною думкою Дж. Шера (Sher, 1983), заохочення найкращих вчителів сприятиме перебуванню їх у школі тривалий час, зробить цю професію більш привабливою. Наявні дані переконують у тому, що залучення та утримання компетентних фахівців у школах значною мірою залежить від трьох чинників – характеристик, створених умов і винагород. Дж. Шер (Sher, 1983) зауважує, що характеристики визначатимуть, яких осіб будуть залучати до викладання в школах.

Щодо другої умови, необхідно наголосити на тому, що окремі шкільні округи є більш привабливими, порівняно з іншими. Райони з комфортним кліматом, більш легким доступом до торгових точок та місць відпочинку не мають проблем із залученням компетентних вчительських кадрів. Навпаки, у тих районах, де немає цих зручностей, важко віднайти вчителів. Проте, активному вирішенню зазначеної проблеми, сприяють гарні шкільні будівлі та сприятливі умови праці. Пом'якшенню психологічних наслідків ізоляції також сприяє надання вчителям часу та можливостей для поїздок до більш густозаселених районів.

Третій чинник, на переконання науковця, є найважливішим щодо залучення компетентних учителів до шкільних громад. До провідних форм та методів заохочення американських учителів до професійної діяльності належать: надбавки до заробітної плати, надання компенсації на відрядження, покриття витрат на переїзд, допомога з житлом, активне просування по службі, сприятлива кількість учнів у класі та постійне підвищення кваліфікації учителів, використання винагород, заохочень, у тому числі винагород за заслуги. Також Дж. Шер (Sher, 1983) стверджує, що якщо шкільні округи будуть намагатися покращити ці три чинники, то до роботи в школі можна буде залучати більш здібних учителів.

Більшість американських вчених твердо переконані в тому, що

стимулювання є провідним чинником розв'язання проблеми найму та утримання кращих учителів у школі. Ф. Шраг (Schrag, 1983) також підкреслює, що винагорода за якість педагогічної праці є вагомим стимулом для талановитих учителів, спонукає їх продовжувати займатися вчительською діяльністю й мати гарні перспективи щодо вступу до закладів, які здійснюють підготовку вчителів. Науковець слушно зауважує, що будь-яка професія, яка не заохочується, не зможе залучити чи утримати творчих, відданих справі людей. Учений також пропонує, щоб школи обирали десять-п'ятнадцять відсотків найкращих учителів і нагороджували їх за заслуги.

Цю думку поділяє й Дж. Крамер (Cramer, 1983), який у статті про системи оплати праці за заслуги наголошує, що такі системи для вчителів необхідно підтримувати, оскільки вони сприяють заохоченню найкращих педагогів до професійної діяльності в класі зокрема та шкільній системі загалом. Водночас відсутність заохочувальних мотивів для вчителів, шляхів і механізмів сприяння зростанню досконалості, методу «просування по службі», який часто використовують для винагороди вчителів, відкидає надзвичайно працьовитих, амбітних, талановитих учителів від професійної діяльності.

Американські фахівці (Cyrino & Souza Neto, 2015) також рішуче виступають за реалізацію планів оплати діяльності вчителя «за заслуги» та окреслюють певні перспективи щодо їх впровадження. Автори справедливо вважають, що без використання винагород державні школи будуть приречені «на посередність та сірість».

Інші дослідники (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) погоджуються з тим, що для вчителів потрібна диференційована оплата праці, чітко визначені стимули для кар'єрного зростання, які сприятимуть утриманню найталановитіших учителів у школах.

Як свідчить проведене дослідження, Національна комісія з питань досконалості в освіті (National Commission on Excellence in Education, 1983) та Рада з міжнародних відносин (Council on Foreign Relations, 2012) є активними прихильниками запровадження системи використання винагород для американських учителів. Зокрема, в одній із своїх доповідей Комісія зазначила, що мають бути розроблені стимули для залучення кращих студентів до вчительської професії та існувати чітка система визнання й фінансової винагороди кращих працівників, тобто вчителі мають отримувати винагороди за свої заслуги.

Завдяки звіту Комісії, п'ять штатів (Флорида, Юта, Каліфорнія, Іллінойс, Теннессі) започаткували загальнодержавні плани стимулювання заробітної плати вчителів. Зазначені плани спрямовані на те, щоб залучити до школи нових талановитих учителів та зберегти досвідчених.

На думку дослідників (Wimpelberg & King, 2018; Novoa, 2017), вчителі потребують підвищення статусу, зарплати та моральних стимулів, якщо вони обирають професію вчителя та прагнуть працювати на цій посаді.

Заслугують на увагу умовиводи Дж. Шера (Sher, 1983) про те, що саме особисті якості вчителів, умови, в яких вони працюють, і винагорода, яку вони отримують, приваблюють талановитих учителів до праці в школі. Інші автори стверджують, що постійна фінансова компенсація сприяє успішному вирішенню проблеми.

Вивчення та узагальнення результатів науково-педагогічних досліджень уможлиблює висновок про те, що до основних форм і методів заохочення вчителів Сполучених Штатів Америки до професійної діяльності належать: організація навчання на курсах, надання коштів на навчальні матеріали, надання допомоги у пошуку житла, організація вільного часу, відвідування різного роду конференцій, надання проїзних квитків, участь вчителів у громадській діяльності, надання суботньої відпустки, нагородження кращих учителів, надання безкоштовної «програми професійного розвитку», яка пропонує різноманітні курси та семінари для вчителів, проведення «Дня вдячності вчителю» (щорічно вшановуються кращі вчителі за свої заслуги, влаштовується для них ланч), організація конкурсів «Учитель року», проведення майстер-класів для вчителів, відзначення різноманітних заслуг, грошові надбавки за проведення позакласних заходів, нагородження грамотами та похвальними листами (Hernandez-Sanchez & Gutierrez-Martínez, 2018; Novoa, 2017; Caires & Almeida, 2003).

Як свідчить проведене дослідження, переважна більшість шкіл використовує й додаткові пільги для найму вчителів. Ці пільги включають: медичне й стоматологічне страхування, страхування життя, яке оплачує роботодавець, пенсії, а також різноманітні відпустки.

Отже, стимули відіграють важливу роль у відборі кращих учителів. Так, з загальної кількості вчителів, які були прийняті на роботу в 67 округах США, 77,6 % були найняті в округах, які пропонували високі стимули для найму. Водночас райони, які пропонували невисокі стимули для роботи, найняли лише 22,4 % вчителів. У районах із низькими стимулами для утримання кращих учительських кадрів відбулося зменшення кількості вчителів на 71,6 %, тоді як у районах із високим рівнем доходів з посади вчителя звільнилися лише 28,4 % педагогів. Крім того, в округах, які пропонували більшу кількість заохочень, відсоток звільнення вчителів був набагато нижчий, ніж у тих, що пропонували менше винагород (Zeichner, Payne & Brayko, 2015). Використання різноманітних видів заохочень допомагає вчителям підвищити ефективність своєї праці, надаючи їм достатньо часу та ресурсів для особистого й професійного розвитку.

Узагальнення результатів науково-педагогічних досліджень уможлиблює висновок про те, що психологічні симптоми нудьги та депресії у молодих учителів можуть розвиватися через обмежені можливості для відпочинку, самотність та ізольованість, яку вони відчують. Соціальна ізоляція часто є причиною звільнення вчителя через рік-два. З огляду на це,

школи повинні оплачувати та проводити і соціальні заходи для вчителів. Такі заходи можуть включати: створення футбольних команд, гру в боулінг, діяльність бريدж-клубів, гуртків шиття, аеробні вправи, шопінг-експедиції тощо. Шкільна влада може надати вчителям час і кошти для відвідування різних міст, екскурсій, «щоб пом'якшити психологічні наслідки ізоляції». Усі ці заходи можуть бути організовані спільно з батьками та громадськими організаціями (Копесна, Smolka, Trckova, Vaclavíkova & Zasek, 2023).

Кожен шкільний округ також пропонує свою програму щодо визначення вчительських категорій, і вчителі можуть переходити з однієї категорії в іншу зі збільшенням зарплати за кожен «сходінку». Програма передбачає встановлення рівня оплати за заслуги і пропонує фіксовану різницю в зарплаті в розмірі 2000 доларів США на рік для вчителів, які відповідають певним критеріям. Мета таких програм полягає у залученні й утриманні кращих учителів шляхом заохочення до професійного зростання.

Варто також звернути увагу на те, що влаштуватися на службу до школи у Сполучених Штатах Америки більш складна процедура, ніж до університету. Якщо для роботи в університеті потрібна відповідна кваліфікація та наявність ступеня, то для роботи в школі цього не достатньо. Навіть тим претендентам, які мають найвищий науковий ступінь – ступінь доктора філософії – необхідно скласти серію тестів і пройти спеціальну освітню комісію при департаменті освіти відповідного штату для отримання сертифіката, який дозволяє працювати в школі. Найбільш жорсткі умови висувуються до претендентів, які планують працювати у державних закладах освіти. Водночас у приватних школах поширені більш гнучкі вимоги.

Зазначимо, що впродовж XX століття у шкільній практиці США значного поширення набув принцип «оплата за якість». Так, починаючи з 80-х років XX століття, в американській системі шкільної освіти набула популярності концепція так званих кар'єрних сходінок, втілення якої сприяло професійному зростанню вчителів, забезпеченню гідної оплати праці для професійного виконання посадових обов'язків. Станом на сьогодні концепція «оплата за якість» має як своїх прихильників, так й опонентів. Зокрема, противники твердо переконані, що застосування цього принципу в шкільній практиці може призвести до суперництва між колегами, появи конфліктів та труднощів у командній роботі. Наприклад, у Цинциннаті запропонована програма стандартів, які використовуються для оцінки якості викладання. У ній йдеться про: планування і підготовку; створення умов і сприятливої атмосфери для активного сприйняття знань; викладання для активного навчання; професіоналізм вчителя (Benson, 1984).

Отже, вчитель із Цинциннаті має можливість отримати від 1-го до 4-х балів у кожній із зазначених груп. Якщо хоча б в одній із перелічених груп учитель заробив лише 1 бал, він залишиться у I категорії. Отримані бали надають можливість учителю просуватися вперед за зазначеними категоріями, які визначають заробітну плату від 30 000 до 62 500 доларів на

рік. Це і є кар'єрні сходинки вчителя. До нижчого щаблю належить вчитель-новачок, який має стаж роботи трохи більше, як рік. До цієї категорії також належать і ті педагоги, котрі на другий рік своєї професійної діяльності не набирають мінімум 2 бали в кожній із чотирьох груп. У випадку, якщо вчитель упродовж двох років не зможе перейти з першої до другої категорії, школа має припинити співпрацю з ним.

Другий ступінь – вчитель-початківець. Упродовж перших двох років учителю цієї категорії необхідно успішно опанувати курси: «Управління класом», «Співпраця в процесі навчання», «Стандарти на практиці», «Робота в команді», «Розвиваючі практики» тощо. Якщо вчитель протягом п'яти років не переходить на більш високий рівень, адміністрація закладу освіти може розірвати з ним контракт. Щоб перейти на наступний щабель потрібно пропрацювати мінімум три роки в цій категорії.

Третій рівень – рівень «просування». На зазначеному рівні можна перебувати протягом усієї учительської кар'єри. Потрібно лише постійно підтверджувати свій статус. Щоб постійно перебувати в цій категорії, необхідно набрати не менше трьох балів у кожній із чотирьох груп. Зарплата вчителя автоматично збільшується наприкінці першого, другого та третього років.

Четвертий рівень – «просунутий». Щоб здобути приналежність до цієї категорії, потрібно отримати щонайменше дві четвірки, одна з яких обов'язково має бути отримана у третій групі. Заробітна плата на цьому рівні зростає протягом трьох років.

П'ятий, найвищий щабель, який може зайняти вчитель, – «довершений». Щоб потрапити на цей рівень, вчителю необхідно набрати по чотири бали у кожній із чотирьох визначених груп. Щорічна заробітна плата продовжує зростати ще протягом трьох років.

Необхідно також звернути увагу на те, що в межах діючої програми «оплата за якість» у штаті Цинциннаті запроваджено два типи додаткових виплат. Перший – передбачає підвищення заробітної плати у тому випадку, якщо вчитель здобуває докторський ступінь або проходить сертифікацію у Національній раді сертифікації як мінімум з двох дисциплін, котрі запропоновані, а саме: англійська мова, математика, іноземна мова, фізика, біологія, спеціальна освіта або викладання у початковій школі. Другий тип виплат увиразнюється у фінансовому заохоченні за відвідування спеціальних курсів і тренінгів за такими напрямками, як: «моделі реформування і модернізації школи», «робота в команді», «як стати лідером» і «технології».

Учителі, які мають категорії «просунутий» та «довершений», отримують щорічні бонуси в тому випадку, якщо беруть на себе додаткові обов'язки, як-от: оцінювання інших учителів, головування на засіданнях комісій зі складання навчального плану, проведення регулярних консультацій тощо.

Безперервне вдосконалення професійних навичок, підвищення якості викладання та ефективності роботи кожного вчителя здійснюється на основі добре продуманої системи. Вона включає складні й важливі елементи, з-поміж яких ключову роль відіграє принцип оплати праці. Розмір доходу педагогів безпосередньо залежить від якості їхньої роботи, внеску, ступеня відповідальності за свою працю. Вчителі мають можливість підтверджувати свої знання, підвищувати кваліфікацію з метою збільшення власного доходу. Водночас, з іншого боку, якщо вчителі не зможуть підвищити рівень своєї кваліфікації протягом певного періоду, то школа має розірвати з ними контракт, що унеможливує продовження ними професійно-педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, основними формами та методами заохочення американських учителів до професійної діяльності є: навчання на спеціалізованих курсах, участь у майстер-класах, різноманітних конференціях; відшкодування витрат на оплату навчальних матеріалів; допомога у вирішенні житлових питань; грошові надбавки; надання додаткових вихідних днів (зокрема, суботніх відпусток); забезпечення проїзними квитками; вручення відзнак і листів подяки; проведення заходів мотиваційного спрямування, з-поміж яких – «День вдячності вчителю», конкурс «Вчитель року», тощо.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є порівняльний аналіз стратегій мотивації педагогів в Україні та провідних країнах світу.

Список використаних джерел

- Benson, M. (1984). One merit pay plan under scrutiny. *Virginia Journal of Education*, January, 20-23.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2003). Experiences and perceptions during practicum: A study with preservice teachers. *Psico-USF*, 8(2), 145-153.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Council on Foreign Relations. (2012). U.S. education reform and national security. <http://www.cfr.org/united-states/us-education-reform-national-security/p27618?co=C007301>.
- Cramer, J. (1983). Merit pay systems can work. *The American School Board Journal*, September, 33-34.
- Cyrino, M., & Souza Neto, S. (2015). The pre-service teacher in the undergraduate course of education: Elements for the formation process. *Acta Scientiarum Education*, 37(4), 401-413.
- Hernandez-Sanchez, B. R., & Gutierrez-Martínez, J. M. (2018). Perceptions of the development of employability skills during internships: The role of gender and previous professional experience. *Journal of Education and Work*,

- 31(2), 115-127.
- Konecna, P., Smolka, P., Trckova, K., Vaclavikova, Z., & Zacek, M. (2023). Innovation of pedagogical practices of future teachers. *Education Sciences*, 13(4), 355. <https://doi.org/10.3390/educsci13040355>
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, April, 31.
- Novoa, A. (2017). To firm the position as a teacher, to affirm the teaching profession. *Cad Pesqui*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.
- Feistritzer, C.E. (2011). Profile of teachers in the U.S. National Center for Education Information. http://www.ncei.com/Profile_Teachers_US_2011.pdf.
- School. Teacher. Shortage. (2022). <https://www.washingtonpost.com/education/2022/08/03/school-teacher-shortage/>
- Schrag, F. (1983). It's time for merit pay. *Learning*, March. 28.
- Sher, J.P. (1983). Education's ugly duckling: Rural schools in urban nations. *Phi Delta Kappan*, December. 257-262.
- Wimpelberg, R. K. & King, J. A. (2018). Rethinking teacher recruitment. *Journal of Teacher Education*, January-February. 5-8.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВІ, ОСВІТНІ ТА ПРОСВІТНИЦЬКІ ІНІЦІАТИВИ

***Науково-практичні заходи у сфері освіти дорослих – 2024
(ініціативи та співініціативи науковців відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України)***

***Міжнародні та всеукраїнські форуми, науково-практичні
конференції, педагогічні читання***

Спільне засідання секцій «Партнерська взаємодія стейкхолдерів у концептуалізації змісту професійної підготовки вчителів: зарубіжний досвід», «Професійний розвиток викладача закладу вищої освіти: нетворкінг, супервізія, коучинг» (в межах Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2023 рік «Мережева взаємодія Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та закладів освіти України і зарубіжжя») (14 березня 2024 року, м. Київ)

Модератори: Авшенюк Н.М., д. пед. н., проф., завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки.

Деталі – за лінками:

<http://ipood.com.ua/novini/splne-sekcyne-zasdannya-vddlu-zarubjnih-sistem-pedagogchno-osvti--osvti-doroslih---vddlu-andragogki-zvtna-konferencya-2024/>

<http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/merejeva-vzamodya-nstytutu-pedagogchno-osvti--osvti-doroslih--men-vana-zyazyuna-napn-ukrani-ta-zakladv-osvti-ukrani--zarubjija/>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12510507>

III Міжнародна науково-практична конференція «Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи» (13 – 14 червня 2024 р., Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Департамент науки і освіти Харківської обласної військової адміністрації, онлайн формат, м. Харків)

Модератори від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України:

- *пленарних засідань:* Лук'янова Л.Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки;

- *секційних засідань:* Авшенюк Н.М., д. пед. н., проф., завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Баніт О.В., д. пед. н., ст. дослідник, г. н. с. відділу андрагогіки, Калюжна Т.Г., к. філос. н., ., с. н. с., с. н. с. відділу андрагогіки, Піддячий В.М., д-р

філософії, с. н. с. відділу андрагогіки, Радомський І.П., к. пед. н., доц., с. н. с. відділу андрагогіки; Самко А.М., д-р філософії, с. н. с. відділу андрагогіки.

Спікери пленарних засідань від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., професор, член-кор. НАПН України, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки.

Деталі – за лінками:

https://www.kaf-pedagogy-hnpu.com/_files/ugd/f8277c_3024a2e5abce4273a2df4991c7564520.pdf
<http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/osvta-dorosliliv-svtov-tendenc,-ukransk-real-ta-perspektivi---2024/>
<https://naps.gov.ua/ua/press/releases/3346/>

Х Всеукраїнські педагогічні читання «Освіта впродовж життя: вимоги часу», присвячені пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук (27 червня 2024 р., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (відділ андрагогіки), Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; м. Київ)

Модератор від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, директор.

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., Баніт О.В., д. пед. н., ст. дослідник, Калюжна Т.Г., к. філос. н., с. н. с., Піддячий В.М., к. пед. н., с. н. с., Радомський І.П., к. пед. н., доц., с. н. с.; Самко А.М., доктор філософії, с. н. с.

Деталі – за лінками:

<http://ipood.com.ua/novini/h-vseukransk-pedagogchn-chitannya--pamyat-oleni-stepanvni-dubinchuk---2024/>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12544035>

І Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта дорослих в Україні та за кордоном: досягнення, виклики і перспективи розвитку» (у рамках Тижня освіти дорослих – 2024) (16 вересня 2024 р., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (відділ андрагогіки), Національний університет оборони України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Київський інститут Національної гвардії України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих», змішаний формат, м. Київ)

Модератор від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки.

Спікер від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., професор, член-кор. НАПН України, директор.

Деталі – за лінками:

<https://zenodo.org/records/14436577>

<https://www.youtube.com/watch?v=azq2wU6OQdM>

<http://ipood.com.ua/novini/vseukrainska-naukovo-praktichna-konferencya--osvta-doroslih-v-ukran-ta-za-kordonom-dosyagnennya-vikliki--perspektivi-rozvitku--2024/>

<https://naps.gov.ua/ua/press/releases/3386/>

VI Всеукраїнський відкритий науково-практичний онлайн-форум «Інноваційні трансформації у сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (12 листопада 2024 р., Національний центр «Мала академія наук України», Національна академія наук України, Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, онлайн формат, м. Київ)

Наукова панель (у рамках Форуму) «Актуальні проблеми реабілітаційної психології в Україні»

Модератор від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Волярська О.С., д. пед. н., доц., с. н. с. відділу андрагогіки

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: науковці відділу андрагогіки.

Деталі – за лінками:

<https://www.youtube.com/live/Q3XK2zPKycE>

<http://ipood.com.ua/novini/v-vseukrainskiy-vdkritiy-naukovo-praktichniy-onlayn-forum-nnovacy-n-transformac-u-suchasny-osvt-vikliki-real-strateg/>

VIII Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (20-21 березня 2024 року; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (організатор), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (співорганізатор), м. Харків)

Вітальне слово від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України.

Спікери пленарного засідання від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Баніт О.В., д. пед. н., с. д., г. н. с. відділу андрагогіки; Піддячий В.М., к. пед. н., с. н. с. відділу андрагогіки; Радомський І.П., к. пед. н., доц., п. н. с. відділу андрагогіки; Калюжна Т.Г., к. філос. н., с. н. с., с. н. с. відділу андрагогіки; Самко А.М., д-р філософії, с. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/v-mjnarodna-naukovo-praktichna-konferencya---psihologo-pedagogchn-problemi-vischo--seredno-osvti-v-umovah-suchasnih-viklikv-teorya--praktika/>

II Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні напрями вдосконалення педагогічної майстерності викладачів» (30 квітня 2024 р.; Пенітенціарна академія України (організатор), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (співорганізатор), м. Чернівці)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Сотська Г.І., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, заступник директора Інституту, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки, Баніт О. В., д. пед. н., с. д., г. н. с. відділу андрагогіки; Піддячий В. М., д-р філософії, с. н. с. відділу андрагогіки; Радомський І. П., к. пед. н., доц., п. н. с. відділу андрагогіки; Калюжна Т. Г., к. філос. н., с. н. с., с. н. с. відділу андрагогіки; Самко А.М., д-р філософії, с. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/vseukrainska-naukovo-praktichna-konferenciya-suchasni-napryami-vdoskonalennya-pedagogichno-maysternosti-vikladachiv/>

Науково-практична конференція «Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах» (5 грудня 2024 р., Національний університет оборони України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Радомський І. П., к. п. н., доц., п. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/filosofsko-socologichn-ta-psihologo-pedagogichn-problemi-pdgotovki-osobistost-do-vikonannya-zavdan-v-osoblivih-umovah-konferenciya/>

Круглі столи

Круглий стіл «Особливості медіаосвіти дорослих в умовах війни» (30 січня 2024 р., Державний комітет телебачення і радіомовлення України, Національна спілка журналістів України, НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Український інститут підвищення кваліфікації працівників телебачення, радіомовлення і преси, офлайн формат, м. Київ)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., Баніт О.В., д. пед. н., с. д., г. н. с., Радомський І.П., к. пед. н., доц., п. н. с., Годлевська К.В., к. пед. н., с. н. с.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/krugliy-stil---osoblivost-medaosvti-doroslih-v-umovah-vyni/>

Круглий стіл «Економіка, право та інноваційний процес: завдання в умовах воєнної трансформації України» (26 квітня 2024 р., Науково-дослідний інститут правового забезпечення інноваційного розвитку НАПРН України, Рада молодих учених Науково-дослідного інституту правового забезпечення інноваційного розвитку, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, ННІ фінансів, економіки, управління та права Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України, змішаний формат, м. Київ)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Аніщенко О.В., д. пед. н., проф. завідувач відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/krugliy-stl---ekonomka-pravo-ta-nnovacyiniy-proces-zavdannya-v-umovah-vonno-transformac-ukrani/>

Міська методична секція педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти м. Києва «Професійне навчання дорослих у системі професійної (професійно-технічної) освіти» (19 листопада 2024 р., КЗ професійної (професійно-технічної) освіти «Київський професійний коледж автотранспортних технологій», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Калюжна Т.Г., к. філос. н., с. н. с., с. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/uchast-u-robot-msko-metodichno-sekc-pedagogichnih-pracvnikiv-zakladv-profesyno-profesyno-tehnchno-osviti-m-kiva--profesyne-navchannya-doroslih-u-sistem-profesyno-profesyno-tehnchno-osviti/>

Круглий стіл «Професійний розвиток викладача закладу вищої освіти: від теорії – до практики» (5 грудня 2024 року, м. Київ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (відділ андрагогіки) (організатор); Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Київський інститут Національної гвардії України, Київський національний університет технологій та дизайну, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна (співорганізатори)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Лук'янова Л.Б., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, директор Інституту, Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки, Баніт О. В., д. пед. н., с. д., г. н. с. відділу андрагогіки; Калюжна Т. Г., к. філос. н., с. н. с., с. н. с. відділу андрагогіки; Піддячий В. М., д-р філософії, с. н. с. відділу андрагогіки; Радомський І. П., к. пед. н., доц., п. н. с. відділу андрагогіки; Самко А.М., д-р філософії, с. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<https://zenodo.org/records/14436577>

Вебінари, семінари

Методичний семінар «Особливості застосування інтерактивних інструментів в освіті. Сучасні методи викладання» (18 квітня 2024 р., відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з кафедрою управління підрозділами Національної гвардії України Київського інституту Національної гвардії України, м. Київ)

Спікери від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Аніщенко О.В., д. пед. н., професор, завідувач відділу андрагогіки; Радомський І.П., к. пед. н, доц., п. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/metodichniy-semnar-u-kivskomu-nstitut-naconalno-gvard-ukrani/>
<https://cutt.ly/ieHgK6IK>

Відкриті, гостьові лекції

Бінарні лекції для викладачів Національної академії Служби Безпеки України (28 лютого 2024 р., Національна академія Служби Безпеки України; офлайн, м. Київ)

Лектори від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Аніщенко О.В., д. пед. н., проф., завідувач відділу андрагогіки (лекція «Освіта дорослих в українському освітньому просторі»), Авшенюк Н.М., д. пед. н., проф., завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих (лекція «Сучасні тренди освіти впродовж життя: світовий контекст»).

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/bnarn-lekc-dlya-vikladachv--naconalno-akadem-sljubi-bezpeki-ukrani/>

Науковий семінар на тему «Грантова діяльність у закладах вищої освіти» (12 грудня 2024 р.; Державний податковий університет, відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ – м. Ірпінь)

Спікер від ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: Баніт О. В., д. пед. н., с. д., г. н. с. відділу андрагогіки.

Деталі – за лінком:

<http://ipood.com.ua/novini/naukoviy--semnar-grantova-dyalnst-u-zakladah-vischo-osviti/>

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»

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>). Де кілька 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.

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 покликанням:

<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

Наукове видання

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

збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (26)

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 19.12.2024 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 10,62. Обл.-вид. арк. 10,93

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс

(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition

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

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 2 (26)

Editor-in-chief – Lukyanova L.

Deputy Editors – Anishchenko O.

Scientific and Literary editor – Anishchenko O.

Literary editor of foreign texts – Vasilenko 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).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 19.12.2024 р.
Формат 60х84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,62. Обл.-вид. арк. 10,93

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.