

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ,
УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

Харків – 2020

УДК 374.7

ББК 74.4

О-72

Рецензенти:

Сорочан Т.М. – доктор педагогічних наук, професор, директор Центрального інституту післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України;

Бідюк Н.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Іван Зязюна НАПН України (протокол № 2 від 24 лютого 2020 року), Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 1 від 27 лютого 2020 року)

О 72 Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. 546 с.
ISBN 978-617-7912-56-8

У монографії висвітлено актуальні проблеми освіти дорослих як складової розвитку людського капіталу в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, обґрунтовано теоретико-методологічні засади і розкрито досвід організації навчання дорослих в Україні, розкрито особливості особливості андрагогіки як субдисципліни педагогічної науки, окреслено тенденції професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів та андрагогів, схарактеризовано освітні потреби різних категорій дорослого населення.

Монографія адресована науковцям, науково-педагогічним працівникам, докторантам, аспірантам, усім, кого цікавлять питання безперервного навчання та освіти дорослих.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, 2020
© ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2020

Зміст

Передмова

8

Розділ 1. Освіта дорослих як чинник розвитку людського капіталу в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів

1.1.	Розвиток освіти дорослих на філософсько-педагогічних засадах андрагогіки (Ничкало Н.Г.)	12
1.2.	Праксеологічний підхід у підготовці менеджерів освіти в Інституті підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти (Черновол-Ткаченко Р.І., Прокопенко І.Ф.)	24
1.3.	Критеріальний аналіз понять «дорослість» і «дорослий учень» як базових категорій андрагогіки (Лук'янова Л.Б.)	28
1.4.	Освіта дорослих у контексті філософії неперервної освіти (Сагуйченко В.В.)	42
1.5.	Контекстний підхід до освіти дорослих: теоретичний та техноматичний аналіз (Вихрущ В.О.)	47
1.6.	Освіта дорослих як подолання бар'єрів: антропософський підхід (Іонова О.М., Партола В.В.)	57
1.7.	Освіта дорослих: основні фактори та перспективи розвитку в Україні (Фроленкова Н.А.)	62
1.8.	Освіта дорослих задля демократії (Загрішчук І.Д.)	68
1.9.	Competitive strength of educational services: factors, risks and perspectives (Garnyk L.P., Snihurova I.I.)	76
1.10.	Сучасні підходи до модернізації неперервної професійної підготовки фахівця (Олійник Т.О.)	86
1.11.	Організація навчального процесу в системі безперервного професійного розвитку (Товстяк М.М., Плужнікова Т.В., Краснова О.І., Краснов О.Г.)	92
1.12.	Самостійна робота як чинник професійного саморозвитку навчання дорослої людини (Товтин Н.І.)	97
1.13.	Неформальна освіта дорослих: розвиток соціально життєвих навичок (Пехота О.М.)	101
1.14.	Визнання результатів неформального та інформального навчання як актуалітет освіти дорослих (Аніщенко О.В., Прийма С.М.)	111
1.15.	Опанування базового рівня цифрової компетентності як засіб соціалізації дорослих (Кириченко І.Ю., Москаленко О.В.)	118

Розділ 2. Теорія та практика організації навчання дорослих в Україні та провідних країнах світу

2.1.	Розвиток людського капіталу в системі корпоративної освіти (Банім О.В.)	124
2.2.	Форми та зміст освіти дорослих (Комісова Т.Є., Коваленко Л.П.,	129

Мамотенко А.В.)

2.3.	Ефективні стилі взаємодії та форми навчання в освіті дорослих (Прокопенко І.А.)	134
2.4.	Дуальне навчання як форма професійної підготовки безробітних (Завгородня К.П.)	140
2.5.	Фріланс як нова форма розвитку людського капіталу в умовах неформальної освіти (Ващенко Л.І.)	145
2.6.	ІКТ в освіті дорослих (Прокопенко А.І., Доценко С.О.)	151
2.7.	Упровадження імерсивних технологій в освітні проєкти навчання дорослих (Ізбаш С.С.)	155
2.8.	Відкриті дистанційні курси для дорослих (Кухаренко В.М.)	161
2.9.	Використання хмарних технологій у навчанні (Кислова М.А.)	167
2.10	Використання платформи дистанційного навчання MOODLE у післядипломній медичній освіті (Касьянова О.М., Шахова Г.А., Стриженко Т.О., Каруник К.Д.)	172
2.11.	Значення масових відкритих онлайн-курсів при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти дорослих (Сотніков Д.В.)	177
2.12.	Філософсько-методологічні засади формування етичного ставлення до природи в освітньому просторі закладів освіти для дорослих (Андреева А.П., Андреева Т.Т., Дзюбенко О.В, Носаченко В.М.)	184
2.13.	Психологічний супровід освіти дорослого населення (Харченко С.В., Хорош М.В., Паламарчук Д.В., Паламарчук Л.А.)	188
2.14.	Сучасні шляхи підвищення іншомовної лінгвістичної компетенції (Новікова Є.Б., Скрипник Н. С.)	191
2.15.	Теорія та практика неформальної освіти соціальних працівників за проєктним підходом (Трубавіна І.М., Цибулько Л.Г.)	197
2.16.	Формування здорового способу життя в системі інформальної освіти дорослих (Харченко Н.В., Костріков А.В.)	202
2.17.	Формування системи безперервного професійного розвитку лікарів в Україні на сучасному етапі (Голованова І.А., Ляхова Н.О., Белікова І.В., Філатова О.В.)	208
2.18.	Модель формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі у ЗВО (Разумна А.Г.)	213
2.19.	Удосконалення неперервного професійного розвитку фахівців з охорони здоров'я впровадженням інтерактивних технологій (Квасник О.В., Харківський В.С.)	218
2.20.	Досвід організації підвищення кваліфікації працівників залізничного транспорту з елементами дистанційного навчання (Панченко С.В., Каграманян А.О., Захарченко В.В., Белікова Н.В.)	222
2.21.	Університети третього віку. Досвід роботи U3A Toowoomba Inc в Австралії (Туренко Н.М.)	228

2.22.	Аналіз ефективних практик розвитку медіа компетентностей в освіті дорослих у США та Канаді (<i>Головченко Г.О.</i>)	232
2.23.	Неформальна освіта засуджених як інструмент зниження рівня рецидивної злочинності у Великій Британії (<i>Черкаський Я.А.</i>)	242

Розділ 3. Андрагогіка та управління людськими ресурсами

3.1.	Побудова внутрішньої системи забезпечення якості загальної середньої освіти (<i>Григораши В.В.</i>)	251
3.2.	Акмеологічна оцінка управлінської культури керівника закладу освіти (<i>Григораши О.В.</i>)	255
3.3.	Професійне самовдосконалення керівника закладу освіти як умова підвищення якості освіти (<i>Гречаник О.Є.</i>)	261
3.4.	Підвищення управлінської компетентності керівника школи як домінантна складова модернізації загальної середньої освіти (<i>Мармаза О.І.</i>)	266
3.5.	Сучасні підходи до розвитку персональної компетентності керівника закладу дошкільної освіти (<i>Попович О.М.</i>)	271
3.6.	Розвиток управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти (досвід Полтавського ОІППО) (<i>Королюк С.В.</i>)	277
3.7.	Рефлексивне управління закладом освіти (<i>Швардак М.В., Дубюк В.Р.</i>)	283
3.8.	Організація роботи з питань збереження здоров'я та безпеки життєдіяльності в закладі дошкільної освіти (<i>Вітер Л.Ю.</i>)	287
3.9.	Андрагогічні основи підготовки майбутніх магістрів у педагогічних ЗВО (<i>Герасимова І.Г., Галич Т.В.</i>)	292
3.10.	Професійна діяльність геронтолога (<i>Коваленко О.Г.</i>)	298
3.11.	Освіта дорослих у соціальній профілактиці торгівлі людьми: стан розробленості проблеми в теорії соціальної педагогіки (<i>Трубавіна І.М., Каплун С.О.</i>)	303

Розділ 4. Професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогів й андрагогів

4.1.	Особистісно зорієнтований підхід до підвищення кваліфікації педагога (<i>Хлебнікова Т.М.</i>)	308
4.2.	Organization of methodological work in preschool educational institutions as a historical and pedagogical problem (<i>Chahovets A.I.</i>)	314
4.3.	Європейські моделі неперервної освіти вчителів (<i>Коваленко О.А., Коваленко Л.М.</i>)	319
4.4.	Новітні моделі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти (<i>Водолазська Т.В.</i>)	323
4.5.	Організація неперервної освіти вихователів закладів дошкільної освіти як психолого-педагогічна проблема (<i>Портян М.О.</i>)	328

4.6.	Освітні потреби педагогів у сфері виховання та їх реалізація у післядипломній освіті (<i>Сіваченко І.Г.</i>)	333
4.7.	Тренінг як ефективний метод організації навчання дорослих у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників (<i>Білик Н.І.</i>)	337
4.8.	Особливості проєктування програми підвищення кваліфікації вчителів математики (<i>Нелін Є.П., Долгова О.Є.</i>)	343
4.9.	Консультаційний супровід професійного розвитку педагога як технологія освіти дорослих (<i>Горват М.В., Кузьма-Качур М.І.</i>)	348
4.10.	Мотивація як важливий чинник безперервного професійного розвитку педагогічних працівників (<i>Ткаченко Л.В., Хмельницька О.С.</i>)	353
4.11.	Роль закладу неперервної освіти в підвищенні професійної компетентності педагогів із питань інклюзивної освіти (<i>Колісник О.В.</i>)	359
4.12.	Можливості «Університету третього віку» в підвищенні кваліфікації педагогів (<i>Самойленко О.А.</i>)	365
4.13.	Педагогічна діагностика професійних компетенцій викладача ЗВО (<i>Белікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О., Дитюк С.О.</i>)	370
4.14.	Траєкторія розвитку викладача (<i>Воронцова О.М.</i>)	374
4.15.	Формування освітніх потреб під час підготовки дорослих магістрантів – учителів математики (<i>Водолаженко О.В.</i>)	378
4.16.	Методичні аспекти програми підвищення кваліфікації вчителів математики (<i>Жерновникова О.А., Проскурня О.І.</i>)	385
4.17.	Проектна діяльність як основа підвищення професійної компетентності вчителя математики (<i>Дейниченко Г.В., Дейніченко Т.І.</i>)	389
4.18.	Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: виклики, тенденції, перспективи (<i>Гладуш В.А.</i>)	394
4.19.	Застосування технік транзактного аналізу в курсі кризової психології в процесі підготовки майбутніх викладачів психології (<i>Хижняк М.В.</i>)	412
4.20.	Підготовка вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями в контексті неперервної освіти (<i>Ушмарова В.В.</i>)	417
4.21.	Формування основ професійного саморозвитку вчителів початкових класів засобами інформаційних технологій (<i>Брижак Н.Ю., Мішкулинець О.О.</i>)	424
4.22.	Роль пленерної практики в професійному саморозвитку вчителя образотворчого мистецтва (<i>Висікайло Т.В.</i>)	428
4.23.	Моделювання неперервної методико-практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах ЗВО (<i>Беземчук Л.В., Мартем'янова А.В.</i>)	433
4.24.	Психологічна адаптація молодого вчителя в педагогічному середовищі (<i>Соколова К.В.</i>)	437
4.25.	Особливості професійної діяльності викладача ЗВО (<i>Шпак І.О.</i>)	442
4.26.	Можливості дизайн-мислення в інноваційній педагогічній діяльності (<i>Яловега І.Г., Пономарьова Н.О., Зуб С.С.</i>)	446

4.27.	Цифрові вміння сучасного вчителя (<i>Веприк С.А., Олефіренко Н.В.</i>)	452
4.28.	Науково-дослідницька діяльність учителя як засіб його професійного самовдосконалення (<i>Темченко О.В.</i>)	456
4.29.	Педагогічні умови ефективного використання народознавчого матеріалу в початковій школі (<i>Ліба О.М., Штима М.Ю.</i>)	461
4.30.	Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи (<i>Молнар Т.І.</i>)	466
4.31.	Підготовка майбутнього педагога до професійного розвитку (<i>Багно Ю.М.</i>)	470
4.32.	Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога в контексті Нової української школи (<i>Сергійчук О.М.</i>)	475
4.33.	Підготовка майбутніх учителів до педагогічного спілкування (<i>Фенцик О.М.</i>)	481
4.34.	Формування активної екологічної позиції майбутнього педагога (<i>Пинзенік О.М.</i>)	485
4.35.	Специфіка професійної підготовки студентів до літньої педагогічної діяльності (<i>Коц С.М., Коц В.П.</i>)	492

Розділ 5. Освітні потреби різних категорій дорослого населення

5.1.	Неформальна освіта для людей з особливими потребами (<i>Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С.</i>)	497
5.2.	Третій вік: обґрунтованість оптимізму (освітні програми для людей похилого віку) (<i>Войно-Данчишина О.Л.</i>)	502
5.3.	Віртуальний туризм як засіб соціалізації людей поважного віку (<i>Аніщенко А.П., Яріко М.О.</i>)	506
5.4.	Освіта дорослих як ключ до соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців (<i>Боярська-Хоменко А.В.</i>)	511
5.5.	Засоби подолання психологічних криз трудових мігрантів (<i>Коваленко В.В.</i>)	517
5.6.	Психосоціальні аспекти розвитку особистості в період середньої дорослості (досвід учених – Р. Хейвігхерст, Е. Еріксон, Р. Пек) (<i>Ростока М.Л.</i>)	523
5.7.	Development of issues of labor education of preschool children in the world pedagogical thought (<i>Yakovenko V.V.</i>)	527
5.8.	Соціальна компетентність як особистісна характеристика студентської молоді (<i>Козлюк О.А. , Косарева О.І.</i>)	532
	Автори	538

Передмова

У сучасних умовах розвитку суспільства освіта та навчання дорослого населення набувають вагомого значення у процесі утвердження принципів неперервності навчання, проектування стратегії індивідуального професійного й особистісного розвитку впродовж життя. Соціально-економічний, культурний і технологічний прогрес вимагає від фахівців різних галузей постійного удосконалення знань, розвитку умінь та оволодіння новими компетентностями. Реалізації цих вимог сприяє становлення і розвиток системи освіти дорослого населення та готовність суспільства до глобальних перетворень в освітньому просторі з метою розвитку особистості, її творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Перехід до інформаційного суспільства зумовлює якісні зміни у системі освіти дорослих. Концепція освіти на все життя перестала бути актуальною, на зміну їй прийшла концепція освіти впродовж життя. Численні нові професії, нетривалі трудові відносини і технічні інновації посилюють потребу дорослих людей відповідати вимогам ринку праці і гнучко реагувати на мінливе середовище сучасного економічного прогресу. Ці виклики спонукають науковців та педагогів закладів освіти різних типів і форм власності до активних пошуків нових підходів в освіті, до творчого використання інноваційних педагогічних технологій, розвитку нових освітніх систем.

В Україні актуальність дослідження проблем освіти дорослого населення зумовлена необхідністю навчання персоналу підприємств, установ, організацій, зокрема безпосередньо на виробництві; зрослими потребами професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних; специфікою навчання дорослих з особливими освітніми потребами та дорослих, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі; особливостями соціальної адаптації дорослих мігрантів та вимушених переселенців; гостротою питань навчання людей віку пізньої дорослості.

До вивчення проблем освіти дорослих долучаються не лише науковці та педагоги-практики, а й фахівці різноманітних галузей. Нині освіта дорослих є актуальною для медичної галузі, для соціальної сфери, а також для управління і менеджменту. Питання освіти дорослого населення порушуються на загальноєвропейській та світовій політичній арені.

У сучасному світі загальна і професійна освіта дорослих розвиваються у єдиному руслі, вони взаємопов'язані, забезпечуючи всебічний індивідуальний розвиток кожної особистості. Нині у сфері професійної діяльності набувають суттєвого значення загальноосвітні знання, соціальні уміння та навички. Неперервна освіта загалом та освіта дорослих зокрема мають суттєвий вплив на людину, а також

потребують умов, за яких доступ до навчання був би відкритий для всіх впродовж усього життя.

Харківський регіон має давні традиції щодо організації навчання дорослого населення. Ще Г.С. Сковорода підтримував ідеї всенародності та загальнодоступності навчання. Він наголошував на необхідності самовдосконалення та самоосвіти впродовж усього життя, що, на його переконання, сприятиме удосконаленню всього суспільства. Рушійною силою людської діяльності Г.С. Сковорода вважав думку, називаючи її «насінням, яке є початком плодів». Переконавши, що пізнавальні можливості людини не мають меж, видатний філософ рекомендував упродовж усього життя розвивати пам'ять, оскільки вона «є недрімаючим сердечним оком». На окрему увагу заслуговують погляди Г.С. Сковороди щодо неперервної освіти та самоосвіти вчителів. Як талановитий педагог, він наголошував на важливості «сродності» кожного вчителя зі своєю професією. Його порада «Довго сам учись, якщо хочеш навчати інших» розкриває глибоку мудрість, яка пережила століття і сьогодні залишається надзвичайно актуальною.

Помітний вплив на розвиток освіти дорослих у ХІХ – на початку ХХ ст. на Слобожанщині мала діяльність Харківського університету та Педагогічного інституту, що систематично здійснювали навчальну та просвітницьку роботу серед дорослого населення м.Харкова і передмістя. Проведення публічних лекцій для населення, відкриття бібліотек, потужна видавнича діяльність, засідання наукових гуртків популяризували науково-дослідну роботу, спонукали дорослих до самоосвіти і самовдосконалення, сприяли розвитку їхньої творчості і креативності, створювали підґрунтя для успішного професійного зростання медиків, учителів, науковців, техніків, літературознавців і митців.

Значний вплив на популяризацію неперервного навчання взагалі та навчання дорослих зокрема мали громадські організації. У другій половині ХІХ ст. активну діяльність розгорнула Харківська громада, члени якої опікувалися просвітою простих українців: організували безкоштовні школи, видавали книги українською мовою, проводили лекції на популярні теми, шевченківські вечори, зустрічі з театральними трупамі, концерти. Члени Харківської громади створили Харківське Товариство поширення в народі грамотності, яке здійснювало роботу щодо розбудови мережі недільних шкіл для дорослих, удосконалення навчальних програм, забезпечення навчально-методичними матеріалами.

Важко переоцінити роль харківських просвітян у розвитку освіти дорослих. Так, С.І. Миропольський започаткував педагогічний курс, що давав знання з теорії та історії виховання, а також практичні навички педагогічної справи, що стало потужним інструментом у вихованні освічених учителів. Харківська вчителька Х.Д. Алчевська заснувала Харківську жіночу недільну школу, що була прогресивним педагогічним

і організаційно-методичним центром освіти дорослих в Україні. Показово, що всі організаційні та методичні питання в роботі школи (форми і методи навчання, методика проведення уроків, ознайомлення з педагогічними й методичними інноваціями тощо) вирішувалися під час відкритих дебатів на щотижневих педагогічних зборах. За ініціативи Х.Д. Алчевської вчителі школи вели педагогічні щоденники, які були засобом систематичних психолого-педагогічних спостережень за ученицями, вивчення психоемоційної атмосфери, що панувала в школі, способом обміну педагогічним досвідом та методичної підтримки молодих педагогів. Х.Д. Алчевська була ініціатором розроблення вчителями Харківської недільної школи «Програми з усіх предметів навчання у недільній школі для дорослих і малолітніх учнів» (1885).

Педагогічна громада Харківщини вбачала в недільних школах культурне середовище, необхідне для розвитку демократичного руху, що сприяв подальшому зростанню освітнього та культурного потенціалу дорослого населення. Передова інтелігенція Слобідської України другої половини ХІХ ст. із захопленням зустріла появу шкіл для дорослих. Просвітницька діяльність недільних шкіл стала предметом жвавих дискусій у тогочасних періодичних виданнях. На шпальтах газет і журналів було схарактеризовано головні засади організації, завдання у навчанні дорослого населення, вибір методів, форм та засобів здійснення освітнього процесу в закладах цього типу. Ці питання активно обговорювалися прогресивними представниками освіти, науки, громадськими діячами та державними службовцями того часу.

Традиції навчання дорослого населення Харківщини, що склались у ХХ – на початку ХХІ ст., продовжив та збагатив Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди за сприяння та підтримки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Як відомо, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди ще з 1975 р. діє та постійно вдосконалюється система підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів за різними напрямками (іноземна мова – англійська, німецька, французька, історія, дошкільна освіта, психологія, математика, інформатика, українська мова і література, біологія, початкова освіта, фізична культура, образотворче мистецтво, менеджмент тощо). Упродовж 1975–2020 рр. підвищили свою кваліфікацію понад 20 тис. керівників закладів освіти та їхніх заступників, практичних психологів, учителів, вихователів закладів дошкільної освіти, викладачів ЗВО. У системі перепідготовки одержали диплом спеціаліста 7665 осіб. Дорослі люди змогли здобути нові кваліфікації та адаптуватися до нових умов ринку праці.

Зокрема, неперервна освіта дорослих реалізується в межах спеціальності 073 «Менеджмент», випускники-магістри якої стають не лише успішними управлінцями, а й продовжують науково-дослідницьку роботу, здобувають наукові ступені кандидата та доктора наук. Серед

них – викладачі закладів вищої освіти, керівники й працівники департаментів освіти, керівники управлінь освіти.

На особливу увагу з боку педагогічної та наукової спільноти заслуговують питання методології наукових пошуків у сфері освіти дорослих, розвитку сучасних технологій навчання дорослих, визначення ролі освіти дорослих як складової концепції навчання упродовж усього життя, удосконалення психологічного та педагогічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення, професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів й андрагогів.

Науково-педагогічний пошук з цих та інших актуальних напрямів стане запорукою залучення різних категорій дорослого населення до навчання впродовж життя, гарантією поліпшення якості неперервного навчання, професійного й особистісного зростання дорослих українців.

У монографії розкрито важливі теоретичні аспекти навчання дорослого населення, висвітлено досвід практичної організації освіти дорослих у різних галузях, запропоновано перспективні шляхи розвитку освіти дорослих в Україні.

Іван Прокопенко

*доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член
(академік),
академік-організатор
Національної академії
педагогічних наук України,
ректор Харківського
національного педагогічного
університету імені Г.С.Сковороди*

Нелля Ничкало

*доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член
(академік) Національної академії
педагогічних наук України,
академік-секретар
Відділення професійної освіти
і освіти дорослих
Національної академії
педагогічних наук України*

РОЗДІЛ 1. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

1.1. Розвиток освіти дорослих на філософсько- педагогічних засадах андрагогіки

Ничкало Н.Г.

*«Планета не існуватиме, якщо не буде
планетою тих, хто навчається».*

Пауль Белангер

Під впливом динамічних глобалізаційних процесів, що відбуваються у сучасному світі, розвиток освіти дорослих набуває міжнародного значення й особливої актуальності. Цей процес детермінується соціально-економічними перетвореннями, нагальними потребами навчання, перепідготовки і підвищення кваліфікації, професійного розвитку різних категорій дорослого населення. Пошук шляхів виходу з економічної кризи зумовлює необхідність посилення професійної мобільності людини у системі неперервної освіти – освіти впродовж життя. Створення у нашій державі відповідних умов для широкого залучення різних категорій дорослого населення до освіти впродовж життя є ключовою умовою забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці. Це закономірно посилює роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства на основі андрагогічно орієнтованих підходів до навчання в нових умовах цифрового суспільства.

Відомий польський вчений Тадеуш Александер, обґрунтовуючи сутність андрагогіки як субдисципліни педагогічної науки, звертається до наукової спадщини Александра Каппа. У 30-х роках ХІХ ст. цей німецький філософ вперше обґрунтував і вжив такий термін. У започаткуванні досліджень з андрагогіки велика заслуга Євгена Росенстока (Eugen Rosenstock) – професора університету в Берліні, а також Хенріка Гансельманна (Heinrich Hanselmann) – професора університету в Цюріху. В період між двома світовими війнами у Польщі термін андрагогіка почала застосовувати Хелена Радлінська (Helena Radlińska) для обґрунтування теорії навчання дорослих.

У системі наук про людину андрагогіка посідає надзвичайно важливе місце. Філософія, соціологія, психологія з'ясовують, якою людина є, або як вона змінюється і якою вона стає під впливом різних соціально-культурних та економічних чинників на різних життєвих етапах. Андрагогіка спрямована на всебічне розуміння можливості перенавчання дорослої людини, її здатності до ефективного

функціонування в усіх соціальних ролях, зокрема: в ролі людини, яка вдосконалює, розвиває свою індивідуальність, як члена родини, споживача, члена суспільства, громадянина, працівника [5, с. 391-392].

Андрагогіка – це теорія навчання і виховання молоді, яка дозріває, доростає, а також різних категорій дорослих людей. За визначенням вченого – андрагога Люцьяна Туроса, це наука про «навчання, самонавчання, виховання, самовиховання дорослих, яка свої теоретичні узагальнення і нормативні положення будує на двох джерелах знання: на доробку гуманістичних і соціальних наук, а також на власних дослідженнях дорослих в освітніх ситуаціях» [7, с.124].

Поєднання історико-філософського, культурологічного, дидактичного аналізу з актуальними і гострими проблемами сучасної освіти дорослих свідчить про тривалі пошуки відповідей на це складне явище в умовах інформаційно-технологічного розвитку на початку ХХІ століття. На основі здійсненого міждисциплінарного аналізу К. Войцеховський виокремлює: андрагогіку загальну; андрагогіку шкільну; андрагогіку промислову; андрагогіку рільничу (аграрну); андрагогіку військову; андрагогіку здоров'я; андрагогіку праці; андрагогіку відпочинку; андрагогіку порівняльну [6, с. 20-30].

Таке подрібнення андрагогіки, на перший погляд, видається недоцільним. Зазначимо, що це лише на перший погляд. Якщо ж проаналізувати мету, завдання і дослідницьке поле з кожного окремого напрямку, то можна дійти висновку щодо спрямованості такого підходу на диференціацію й індивідуалізацію у роботі з кожною категорією дорослого населення. Можливо, й не варто виокремлювати кожний з напрямків у частковій (окремій) «андрагогіці». Хоча раціональне зерно тут, безумовно, є. Отже, андрагогіка як фундаментальна наука про людину має право на виокремлення своїх субдисциплін. Професор Л. Турос запропонував логічну схему, що свідчить про закономірність такого підходу (Рис. 1) .

Вважаємо за доцільне більш широко проаналізувати дефініцію «загальна андрагогіка». В її змісті закладено найзагальніші засади, умови і методи наукового пошуку, що використовуються в емпіричних дослідженнях в межах кожної конкретної андрагогіки. Вона уточнює загальнометодологічні задуми і засади цих досліджень, формує основні цілі, яких необхідно досягти в процесі навчання; спрямовує на пошук такої інформації про факти, явища та їхню взаємозалежність, що можуть бути придатними для побудови загальної теорії навчання і виховання дорослих, їх самонавчання і самовдосконалення [7, с. 261].

Ця наука спрямовується на з'ясування тих суперечностей у загальних андрагогічних положеннях, що віддзеркалюють діалектику процесів виховання і навчання, самонавчання, самовдосконалення дорослих, а також вимагає розуміння такого підходу, котрий би підтверджував закономірність цих процесів. У зв'язку з цим конкретні субдисципліни андрагогіки розвиваються нерівномірно, що

зумовлюється сукупністю різних чинників. Побудова загальної теорії виховання і навчання дорослих, їхнього самонавчання і самовиховання – це дуже складне завдання. Його розв'язання об'єктивно потребує поєднання наукових положень з гіпотезами, вірогідність яких можуть підтвердити подальші дослідження [6, с. 261].

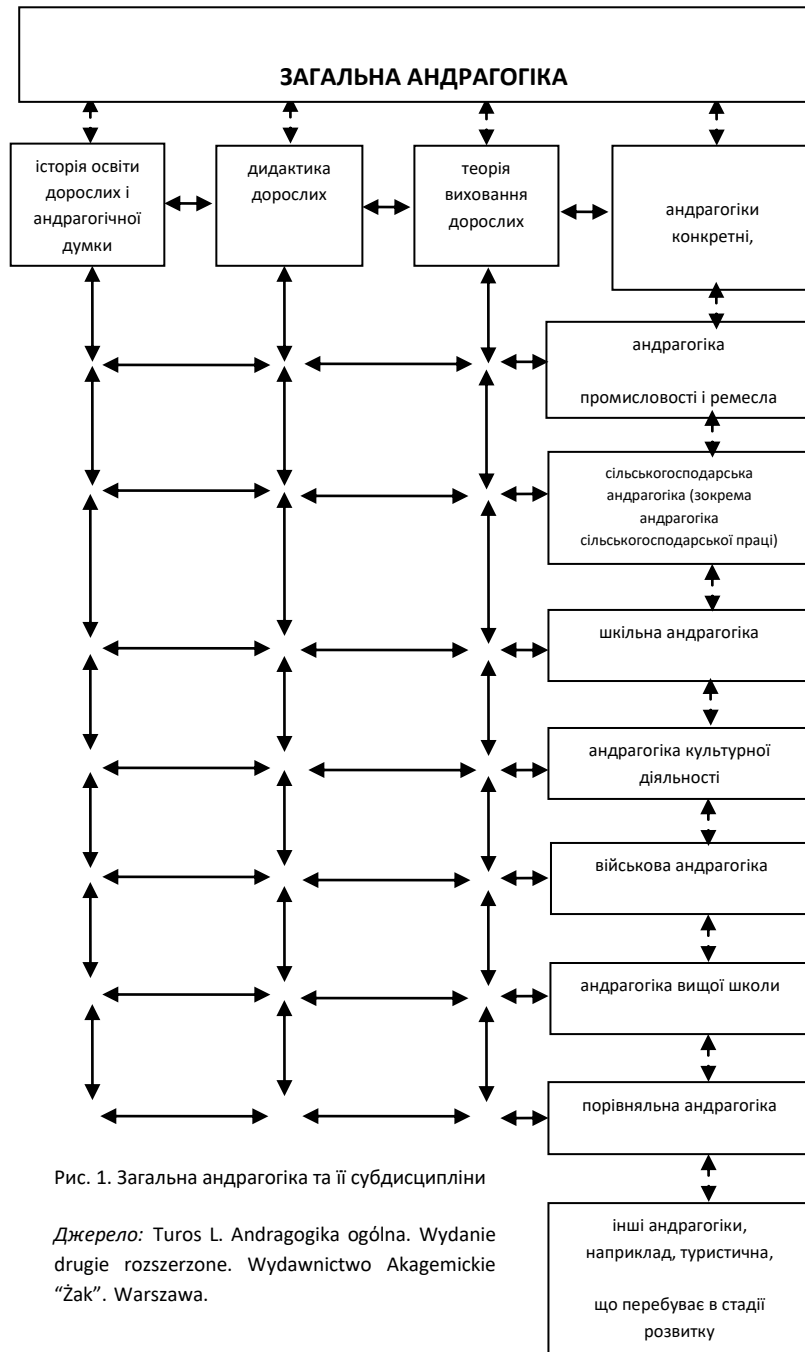


Рис. 1. Загальна андрагогіка та її субдисципліни

Джерело: Turosz L. Andragogika ogólna. Wydanie drugie rozszerzone. Wydawnictwo Akademiczne "Żak". Warszawa.

Поділяючи ці положення, маємо визнати, що в українській педагогічній науці є багато білих плям щодо андрагогіки, значення якої досить тривалий час недооцінювалося. Розуміння освіти дорослих нерідко зводилося до вечірніх загальноосвітніх шкіл, у яких у різні часи дорослі здобували семирічну, дев'ятирічну й повну загальну середню освіту (десятирічну й одинадцятирічну). Наприкінці ХХ – на початку

XXI століття Національною академією педагогічних наук України зроблено важливі кроки для їх подолання.

У нашій державі впродовж останніх десяти років помітно зросла увага до проблем, пов'язаних з освітою різних категорій дорослого населення. Це зумовлюється сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, які тісно взаємопов'язані й помітно впливають на усвідомлення в українському суспільстві необхідності посилення уваги до розв'язання цієї проблеми на загальнодержавному рівні. Пріоритетність розвитку освіти впродовж життя обґрунтовано у «Білій книзі національної освіти України» (2010 р.) та Національних доповідях про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011 р., 2016 р.). У цих аналітичних документах йдеться про необхідність врахування конкретних освітньо-культурних потреб різних соціальних, професійних, демографічних та інших груп населення, сприяння соціалізації індивіда та опануванню нових соціальних ролей, духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню особистості.

Серед здобутків в освіті впродовж життя в нашій державі – розроблення Концепції освіти дорослих в Україні (автор – професор, член-кореспондент НАПН України Л.Б. Лук'янова). Якщо перша Концепція освіти дорослих в Україні (2011 р.) на засіданні Президії НАПН України була сприйнята з певними сумнівами і навіть з недовір'ям частини академіків і членів-кореспондентів, керівників академічних інститутів, то через п'ять років ситуація була протилежно іншою: сумніви зникли і Концепцію було схвалено.

Підхід, якого було дотримано у процесі розроблення Концепції (2011р.) – освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, професійна і непрофесійна, організована і неорганізована, є суспільним благом, спрямованим на досягнення самореалізації особистості, відповідно освіта дорослих повинна мати підтримку на державному рівні. Такий підхід поряд із гарантією права особистості на освіту у будь-якому віці є базовою нормою законодавчих актів в багатьох європейських державах, які визначають пріоритети і механізми державної підтримки.

Завдання Концепції визначено так: освіта дорослих в усіх її вимірах повинна набути законодавчого унормування з визначенням принципів і механізмів державної підтримки, ролі основних суб'єктів, їх прав і обов'язків, способів координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також механізмів фінансування з бюджету. У змісті Концепції представлено аналіз сучасного стану освіти дорослих, зазначено необхідність визначення критеріїв освітніх потреб дорослої людини, планування, контролю, звітності; обґрунтовано необхідність створення факультетів і кафедр андрагогіки в усіх навчальних закладах вищої педагогічної освіти і в установах перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти, а також введення спеціальності «Андрагогіка» у перелік спеціальностей післядипломної професійної

освіти.

У Концепції (2016 р.) конкретизовано мету, яка полягає у формуванні цілісної, відкритої, гнучкої національної системи освіти дорослих, що охоплює формальну, неформальну та інформальну складові й спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості. Такий підхід сприятиме її всебічному розвитку, адаптації до соціально-економічних умов, що динамічно змінюються.

Конкретизовано й оновлено очікувані результати: оновлювати і поглиблювати знання, удосконалювати вміння, компетентності, набуті людиною до входження у сферу оплачуваної трудової діяльності, що забезпечуються системою установ і освітніх програм, спрямованих на здобуття нових компетентностей і подальше їхнє збагачення; створювати умови для організації освіти дорослих і просвітницької діяльності та подальшої інтеграції України до світового освітньо-культурного простору; визначити шляхи взаємодії і партнерства державних органів, недержавних і громадських організацій, зокрема, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, Міністерства соціальної політики, Конфедерації роботодавців України та інших відомств; визначити статус педагогічного персоналу, який здійснює освіту дорослих; створити освітній, інформаційно-комунікаційний простір освіти дорослих із подальшим розробленням навчальних і навчально-методичних посібників на електронних та паперових носіях, заснуванням веб-сторінок, просвітницьких бюлетенів; брати участь у міжнародних освітніх програмах.

Те, що відбувалося впродовж останніх десяти років, можна кваліфікувати як потужний системний рух за розвиток освіти дорослих. Безумовно, це не могло не вплинути на посилення уваги до неформальної освіти дорослих, спрямованої на поширення ідеї освіти впродовж життя з урахуванням конкретних освітньо-культурних потреб різних соціальних, професійних, демографічних та інших груп населення. За ініціативи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та сприяння представництва DVV International в Україні у 2015р. засновано громадську спілку «Українська Асоціація освіти дорослих» (УАОД). Її діяльність спрямовується на підтримку громадянських ініціатив у неформальній освіті дорослих. У червні 2016 р. УАОД стала членом Європейської Асоціації освіти дорослих. Посилюється роль об'єднаних територіальних громад, зростає мережа недержавних громадських організацій, які спрямовують свої зусилля на реалізацію освітніх ініціатив для дорослих.

Помітною подією став Форум «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» (листопаді 2014 р.). До актуальних проблем освіти впродовж життя привернули увагу вітчизняні та зарубіжні науковці, представники адміністрації Президента України, Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, МОН України, міжнародні

експерти, представники громадських організацій. Під час Форуму підписано угоду про співпрацю НАПН України, Представництва DVV International в Україні (Інститутом з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International) і Товариства «Знання» України.

Набули поширення Міжнародні Дні освіти дорослих, які привернули увагу органів державної влади і місцевого самоврядування в регіонах до необхідності цілеспрямованої діяльності з цих проблем. Громадські діячі, експерти, науковці, представники законодавчої і виконавчої влади різних рівнів, представники міжнародних інституцій беруть участь у дискусіях щодо стратегії і тактики розвитку освіти дорослих із урахуванням потреб різних цільових груп. Йдеться про доцільність розвитку освіти дорослих як цілісної системи, що враховує права кожного громадянина країни та гарантії на неперервну освіту впродовж життя; її спрямування на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізацію інтересів особистості й суспільства, а також забезпечення доступності для різних верств населення, створення необхідних умов для максимального розвитку особистості, реалізацію її потенційних можливостей. Безумовно, впровадження такого підходу на загальнодержавному рівні сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

Високий методологічний рівень та організаційно-педагогічний рівень підготовки і проведення Міжнародних днів освіти дорослих на Львівщині (жовтень 2015 р.) привернув увагу органів державної влади та самоврядування не лише західноукраїнських областей, а й усієї держави та зарубіжних країн. Інноваційні ідеї і пропозиції народилися під час різнопланових заходів, серед яких прес-конференція «Міжнародні дні освіти дорослих на Львівщині» (м. Львів, 5 жовтня 2015 року); телевізійний міст «Навчання впродовж життя – твоє успішне буття» / Студія ТРК «Львів», що поєднала студії Київської, Львівської, Полтавської і Харківської державних телерадіокомпаній (м. Львів, 5 жовтня 2015 року); круглий стіл «Розвиток громадянських компетентностей дорослих в Україні: проблеми і перспективи» (м. Львів, 6 жовтня 2015 року); круглий стіл «Релігійні конфесії і освіта дорослих: традиції, цінності і виклики», участь в якому взяли Любомир (Гузар), Архієпископ-емерит Української греко-католицької церкви (УГКЦ), її предстоятель у 2001-2011 роках, представники різних релігійних конфесій (м. Львів, 7 жовтня 2015 року); конференція «Освіта дорослих і ринок праці» (м. Львів, 7 жовтня 2015 року); форум «Освіта дорослих як ресурс місцевого розвитку» (м. Львів, 8 жовтня 2015 року); концертна програма творчих колективів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів, 8 жовтня 2015 року); конференція «Митрополит Андрей Шептицький – духовний батько українського народу» (м. Львів, 9 жовтня 2015 року); навчальна поїздка на Яворівщину з метою ознайомлення з

досвідом неформальної освіти дорослих, презентованим ГО «Гостинець» (м. Новояворівськ), сільськими центрами освіти дорослих (м. Новояворівськ, 9 жовтня 2015 року); Фестиваль освітніх послуг для дорослих і ярмарок вакансій (10 жовтня 2015 року).

«Запорізький край – край волі, край праці, край натхнення», – саме під таким яскравим гаслом зустрічали учасників Міжнародних днів освіти дорослих (жовтень 2016 р.). Цей форум розпочався з конференції «Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії» (за фінансової підтримки Федерального міністерства економічного співробітництва й розвитку Федеративної Республіки Німеччина). Він об'єднав представників закладів освіти, різних міністерств і відомств, соціальних служб і громадських організацій Латвії, Білорусі, Німеччини, Китаю та України для обміну досвідом і обговорення актуальних проблем і подальшого розвитку освіти дорослих у різних регіонах. Було проведено Форум «Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії» (6 жовтня, м. Запоріжжя), Міжнародну науково-практичну конференцію «Освіта дорослих у контексті цивілізаційних змін: досвід, проблеми, перспективи» (7 жовтня, м. Мелітополь), круглі столи з представниками органів місцевого самоврядування, роботодавцями регіону (м. Запоріжжя, м. Мелітополь) та ін. Проведення форуму сприяло посиленню уваги органів державної влади та управління, а також громадських організацій до питань освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, методологічних, правових засад взаємодії інституцій громадянського суспільства та освіти дорослих у формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Наголосимо, що Львівський і Запорізький форуми дозволив задіяти колективний потенціал учасників й уможливити багаторівневий діалог з освіти дорослих, що має важливе значення у контексті інтеграції зусиль представників закладів формальної і неформальної освіти, усіх громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку освіти впродовж життя.

Така цілеспрямована діяльність сприяла розвитку культури навчання впродовж життя, популяризації неформальної освіти як складника освіти впродовж життя із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, формуванню єдиної стратегії розвитку освіти впродовж життя на загальнодержавному, обласному, міському й районному рівнях з використанням можливостей створення територіальних громад, міст і регіонів, які навчаються.

Зазначимо, що в умовах динамічних змін зростає потреба теоретичного осмислення здобутого досвіду й пошуку нових методологічних підходів до розв'язання цієї проблеми в умовах інформаційного суспільства.

15 листопада 2018 р. вперше в історії в Національній академії

педагогічних наук України відбувся всеукраїнський методологічний семінар «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи». У ньому взяли участь понад 200 осіб з усіх регіонів нашої держави, серед яких – дійсні члени (академіки) і члени-кореспонденти НАПН України, педагогічні, науково-педагогічні працівники вітчизняних і зарубіжних закладів вищої і післядипломної освіти, педагоги загальноосвітніх шкіл, професійних (професійно-технічних) закладів освіти, працівники навчально-методичних і науково-методичних центрів професійно-технічної освіти, закладів фахової передвищої освіти, представники громадських організацій, центрів освіти дорослих, працівники інститутів НАПН України, аспіранти, докторанти. Мета семінару – формування єдиного простору для професійної взаємодії та обміну досвідом, консолідації зусиль провайдерів освітніх послуг для дорослих, визначення перспектив розвитку формальної і неформальної освіти різних категорій дорослого населення в Україні.

За результатами проведення цього методологічного семінару вперше було видано збірник наукових праць «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» [4]. Рекомендації цього семінару направлено Комітету Верховної Ради України з питань освіти і науки, Міністерству освіти і науки, Міністерству соціальної політики та іншим відомствам і громадським організаціям.

Маємо підстави об'єктивно зазначити, що з цієї вкрай важливої проблеми в Україні багато чого зроблено вперше. Наприклад, 28 березня 2007 р. вперше в академічному інституті створено відділ андрагогіки (до 15 березня 2015 р. його очолювала професор Л. Лук'янова, відтоді й донині завідувачем цього відділу є доктор педагогічних наук, професор О.Аніщенко). 28 вересня 2018 р. Інститут педагогіки і психології професійної освіти перейменовано на Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Саме цим академічним інститутом започатковано й успішно здійснюються актуальні дослідження з проблем андрагогіки, зокрема:

- «Теорія і практика особистісного і професійного розвитку дорослого населення» (2014 – 2016 рр.), науковий керівник – Л. Лук'янова;

- «Теоретико-методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослого населення» (2017-2019 рр.), науковий керівник – О.Аніщенко;

- «Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу» (2017-2019 рр.), науковий керівник – Н.Авшенюк.

У 2020 р. розпочато дослідження «Теорія і практика професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих» (2020-2022 рр.), науковий керівник – О.Аніщенко.

Така цілеспрямована науково-дослідна діяльність уможливорює розвиток наукових шкіл з проблем андрагогіки. У спеціалізованих

вчених радах Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені академіка І.Зязюна НАПН України, Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди, Хмельницького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та інших закладах вищої освіти успішно захищаються докторські і кандидатські дисертації з актуальних питань освіти дорослих.

Освіта дорослих в Україні, на наше переконання, має майбутнє. Із сучасних паростків інноваційного досвіду виросте потужне дерево й навіть «дивовижний сад» творчих підходів і методик навчання дорослих. Зрозуміло, що це не відбудеться само по собі, адже ще з античних часів відомо, що не існує «манни небесної»... Це потребує політичної волі, системної праці різних соціальних інститутів й гармонізації у діяльності усіх гілок влади, об'єднаних територіальних громад і громадських організацій.

Перше: необхідно здійснити методологічне обґрунтування державної політики, спрямованої на розвиток системи освіти дорослих в Україні. Реалізація найкращих положень і навіть найрозумніших пропозицій та інновацій буде утопією без створення сучасної законодавчої бази. Йдеться не лише про майбутній Закон України «Про освіту дорослих», який, сподіваємося, незабаром буде прийнято Верховною Радою. Водночас зазначимо, що тільки цього закону недостатньо. Доцільно також переглянути інші закони, якими регулюються різні аспекти життєдіяльності, здобуття освіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації людини в умовах динамічних змін на ринку праці. Особливо наголосимо, що вкрай необхідно розробляти сучасні підзаконні акти, які б регулювали діяльність різних міністерств і відомств, об'єднаних територіальних громад та громадських організацій. На жаль, можна навести чимало прикладів, коли було прийнято чимало законів, які «не працюють» й залишилися лише в архівних фондах.

Друге: розвиток освіти дорослих в нашій державі, безсумнівно, сприятиме педагогізації українського суспільства. Йдеться про педагогізацію освітнього простору як села, так і міста. У сучасних умовах доцільно підтримувати ініціативи щодо використанні різних форм організації освіти дорослих для поширення психолого-педагогічних знань, підготовки до батьківства, ознайомлення слухачів університетів третього віку, центрів освіти дорослих та інших осередків з проблемами педагогіки родини, педагогіки культури, музейної педагогіки тощо. Важливого значення набуває системне поширення психолого-педагогічних знань серед різних категорій дорослого населення у регіонах з урахуванням їхньої соціально-демографічної структури.

Розроблення районних, міських та обласних стратегій розвитку освіти дорослих – це потужна дія й велика сила, що впливає на створення інноваційних моделей розвитку освіти дорослих з урахуванням освітніх потреб мешканців кожного регіону. Така

цілеспрямована діяльність позитивно впливатиме на рівень соціально-культурного розвитку, формування педагогічної культури і соціальної відповідальності за цю важливу і перспективну справу.

Третє: об'єктивною стає потреба забезпечення психолого-педагогічної підготовки державних службовців усіх рівнів до неухильного й творчого виконання законодавства щодо освіти дорослих. У цьому контексті наголосимо на особливому значенні Концепції освіти дорослих, схваленої Розпорядженням Кабінету Міністрів України 1 грудня 2017 р. Цією Концепцією передбачено формування цілісної, відкритої, гнучкої національної системи освіти дорослих, що охоплює формальну, неформальну та інформальну складові й спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості. Такий підхід сприятиме її всебічному розвитку, адаптації до соціально-економічних умов життєдіяльності, що постійно зазнають змін. Освіта дорослих в усіх її вимірах повинна набути законодавчого унормування з визначенням принципів і механізмів державної підтримки, ролі основних суб'єктів, їх прав і обов'язків, способів координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також механізмів фінансування з бюджету.

Четверте: розвиток освіти дорослих в Україні потребує створення необхідних умов для підготовки у закладах вищої освіти андрагогів. На виконання цього завдання теоретично обґрунтовано та підготовлено пакет документів для включення професії «андрагог» до Державного класифікатора професій України (ДК 003:2010). Наказом Мінекономрозвитку від 15 лютого 2019 р. № 259 професію «андрагог» внесено до національного «Класифікатора професій» ДК 003:2010» та розроблено проект кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти до «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників».

П'яте: підтримка фундаментальних і прикладних досліджень з андрагогічних проблем. Такі дослідження здійснюються в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна та в інших структурних підрозділах НАПН України, а також в університетах, хоча їх ще недостатньо. На нашу думку, з метою здійснення міждисциплінарних досліджень необхідно об'єднувати зусилля з науковцями інститутів НАН України (Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи, Інститут економіки та прогнозування тощо) та кафедрами педагогіки, психології, філософії, соціології вищих закладів освіти. Постає питання щодо створення банку даних з цієї проблеми, а також щодо впровадження результатів наукових досліджень у практику. Один із важливих напрямів цієї діяльності – підготовка енциклопедій і словників, підручників і навчальних посібників, дидактичних комплексів для забезпечення освітнього процесу в закладах, які спрямовують свою діяльність на навчання дорослого населення в різних

організаційних формах.

Шосте: розширення співпраці академічних інститутів з національними університетами та відповідними міністерствами і відомствами. Добрим прикладом є досвід співпраці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України з Директоратом вищої освіти і освіти дорослих МОН України, Київським педагогічним університетом імені Бориса Грінченка, Харківським національним педагогічним університетом імені Г.С.Сковороди; Вінницьким державним педагогічним університетом імені Михайла Коцюбинського та іншими.

Сьоме: розвиток міжнародної співпраці, реалізація міжнародних проєктів, виявлення і впровадження прогресивних і конструктивних ідей зарубіжного досвіду. Йдеться про розширення напрямів співпраці з Представництвом німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» DVV International в Україні та іншими міжнародними організаціями. Результати завершених проєктів потребують експертизи (наукової і громадської), широкого оприлюднення (і не тільки в мережі Internet), а також створення необхідних умов для їх творчого використання в різних регіонах України. Набуває важливого значення системний підхід до висвітлення у засобах масової інформації унікального інноваційного досвіду в цій справі, накопиченого в усіх регіонах України. Водночас наголосимо, що механічне перенесення зарубіжного досвіду на українську землю не може бути ефективним. Виявлені прогресивні і конструктивні ідеї досвіду зарубіжних країн необхідно глибоко вивчати й адаптовувати їх з урахуванням попереднього українського досвіду, регіональних соціально-культурних та етно-національних особливостей.

Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні закономірно пов'язані з державною стратегією, послідовною реалізацією освітньої політики, створенням необхідних соціально-економічних умов для діяльності різних громадських формувань, центрів освіти дорослих, університетів третього віку тощо.

Можна навести сотні, тисячі й десятки тисяч прикладів того, як освіта впродовж життя змінює людей, якість їхнього життя, навіть рятує їх в кризових життєвих ситуаціях та впливає на їхні долі. «Доля – це перевірка себе, перевірка того, наскільки твоя діяльність, твої плани відповідають космічному чи божественному порядку. Доля – це випробування своєї віри, своєї сили, своїх знань, свого розуму. І одночасно – визнання великої правди життя, яке цінне, насамперед, через свою таємничу загадковість» [3, с.258] – зміст цього положення, обґрунтованого українськими філософами Л.Губерським, В.Кременем, В.Ільїним, має прогностичне значення. Адже, визначення й реалізація освіти впродовж життя як реального пріоритету в освітній політиці, на наше переконання, може змінити долю нашої держави.

Наукові пошуки з розвитку освіти дорослих в Україні мають

прогностичне значення. Вони спрямовані на пробудження і зміцнення сили людини, інтелектуального, духовного, морально-етичного, професійного, творчого потенціалу кожного, хто причетний до освіти дорослих в нашій державі.

Література

1. *Педагогічний словник* / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
2. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, 1997. 378 с.
3. Губерський Л.В., Кремень В.Г., Ільїн В.В. *Ескізи про мудрість. Від міфу до істини: навч. посібник* К.: ВПЦ «Київський університет», 2019. 317 с.
4. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. К.: Знання України, 2018. 610 с.*
5. Ничкало Н.Г. *Андрагогіка в системі педагогічних наук. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. п. р.* – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2009. Вип. 1. С. 7-20.
6. Ничкало Н.Г. *Освіта дорослих в умовах трансформаційних процесів (передмова). Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії: збірник матеріалів Форуму до Міжнародних Днів освіти дорослих у Запорізькій області (м. Запоріжжя, 5-6 жовтня 2016 р.) [колектив авторів]. Мелітополь, 2017. С. 6-10.*
7. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV.* P. Wydawnictwo Akademickie “Żak”. Warszawa, 2005. 1295 s.
8. *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych.* Pod. red. Kazimierza Wojciechowskiego przy współpracy Czesława Mariarza i Jadwigi Nowak. Wrocław. Warszawa. Kraków. Gdańsk-Łódź. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wydawnictwo, 1986. 456 s.
9. Turos L. *Andragogika ogólna.* Wydanie drugie rozszerzone. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 1999. 470 s.
10. *Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy środkowschodniej / pod. red. Ewy Filipiak, Ryszarda Gerlacha, Krzysztofa Jakubiaka.* Bydgoszcz, 2007. 320 s.
11. Duccio Demetrio. *Edukacja dorosłych. Pedagogika.* T. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej / Red. Naukowa Bogusław Śliwerski.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. S. 113–235.

1.2. Праксеологічний підхід у підготовці менеджерів освіти в Інституті підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Черновол-Ткаченко Р.І., Прокопенко І.Ф.

Основним завданням праксеологічного підходу є вивчення, пошук і впровадження всього необхідного для «практичної успішності» та своєчасна корекція цього процесу.

У контексті зазначеного перед науково-педагогічними працівниками Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди постало питання, як виявляти реальні можливості менеджера освіти і спрямовувати їх на відтворення ефективної діяльності.

На перший погляд, до нас приходять фахівці вже з певним досвідом управлінської діяльності. Однак доволі часто їхні практичні дії суперечать науковим інноваційним теоріям, оскільки набуті на емпіричному рівні. Зокрема, моніторингові зрізи часто слугують не відстеженням відхилень у процесі досягнення результату, а швидше даниною моді. Сутність проблеми й віднаходження шляхів її розв'язання залишається поза увагою керівників. Більшість із них не розуміє поняття «цілепокладання» в освітньому процесі; неусвідомлено декомпонують мету на цілі нижчого порядку.

Шістдесят відсотків керівників, приймаючи рішення, не розрізняють такі поняття, як проблема і виявлення причин її виникнення, що призводить до ускладнення в обранні методології розроблення й ухвалення рішень.

Потребує не лише регуляції, а перш за все, саморегуляції емоційна культура керівника і його команди, яка впливає на емоційну культуру всього педагогічного колективу, а відповідно й на ділові стосунки.

Усе викладене спонукало нас до використання основних функцій праксеологічного підходу: системної, особистісно зорієнтованої, діяльнісної, тезаурусної і технологічної, що сприяє якісній підготовці менеджерів освіти. З'ясуємо це детальніше.

Системна функція дає змогу вивчати й розвивати управлінську діяльність нашого фахівця з усіма наявними її зв'язками.

Як приклад простежимо роботу здобувача освіти над науковим дослідженням із проблеми «Оцінювання педагогічної діяльності вчителя під час атестаційної процедури».

На основі науково-теоретичних знань із дисципліни «Теорія організацій та нормативно-правові аспекти управління» він розробляє положення про атестаційну процедуру конкретного закладу освіти; організаційну структуру атестаційної процедури; алгоритм діяльності комісії; функціональні обов'язки членів атестаційної комісії; алгоритм

дій педагога, який атестується; модель аналізу педагогічної діяльності суб'єкта атестації.

Опанувавши ази аудиту, моделює функцію контролювання за педагогічною діяльністю суб'єкта атестації, а саме розробляє кваліметричну модель оцінки готовності педагога до атестації.

Теоретичні засади, викладені в дисциплінах «Прийняття управлінських рішень та ділове адміністрування», «Техніка управлінської діяльності», створюють доцільні умови для вдосконалення практичних навичок документування установчих, аналітичних, підсумкових наказів, фрагментів номенклатури справ щодо атестації тощо.

Засвоєння теорії «Інноваційного менеджменту» та «Маркетингу на ринку освіти» сприяє систематизації інноваційних моделей атестації педагогів, виокремленню сучасних технологій оцінювання педагогічної діяльності.

Наведений приклад демонструє реалізацію системної функції праксеології, адже саме засвоєні знання й уміння з різних навчальних дисциплін дають можливість використати їх і власні доробки безпосередньо на робочому місці, у практичній діяльності. А це сприяє мінімізації витрат часу й максимілізує практичну значущість, тобто забезпечує успішну діяльність.

Свої доробки здобувачі освіти презентують на семінарах, у процесі виконання практичних завдань поточної чи підсумкової контрольної роботи (іспиту), а в процесі підготовки цих завдань постійно мають можливість консультуватися з викладачем і своєчасно вносити корективи.

Процес результативності праксеологічної парадигми в підготовці менеджерів освіти відстежуємо таким чином.

У перші дні занять за кваліметричними моделями В. Маслової, Г. Єльнікової, В. Григораша, З. Рябової, Р. Черновол-Ткаченко з'ясовуємо самооцінку рівня управлінської компетентності керівника закладу освіти за відповідними показниками, а потім в освітньому процесі та під час проходження професійної практики за відповідними експертизами оцінюємо рівень приросту її якості.

Кількісні показники якості за кваліметриєю оцінюють у межах одиниці. Узагальнені показники рівня управлінської діяльності менеджерів освіти минулого року засвідчили таке: усвідомлення ролі децентралізації, гнучкості управління й управлінської культури (0,18); розуміння принципу доцільності та критеріальності управління й посилення управління за цілями та результатами – 0,14. Значущість саморегуляції й саморозвитку посіла третє місце (0,12).

Як найменш важливими – (0,10) – відзначено самоврядування та прийняття рішень за умов невизначеності.

Як засвідчують дані, немає жодного показника, оціненого не тільки на 0,75, а навіть на 0,25, як базових у межах кваліметрії.

Усе це відображає стійкість здобувачів освіти до стереотипів централізованого управління, а не колегіального, державно-громадського. Це стало для нас сигналом посилити акцент на подолання виявлених прогалин у знаннях і практичній діяльності менеджера освіти.

Результативність рівня зростання успішної діяльності менеджера освіти порівняно з діагностикою на початку освітнього процесу відстежуємо завдяки написанню рефератів на теми: «Ідеальний образ менеджера-новатора», «Менеджер без комплексів», «Новатор-невдаха», «Новатор не той, хто ініціює, а той, хто успішно реалізує, діє», у яких передбачено обов'язковий вихід на моделювання.

Як відомо, й до цього часу між науковцями точаться дискусії щодо ідеальної моделі менеджера. Ми приєднуємося до аналітиків «Чейз Манхеттен Бенк», які вважають, що основна мета менеджера – допомогти співробітникам виконати роботу успішно.

Як приклад розглянемо модель керівника закладу освіти, розроблену нашими здобувачами освіти в процесі підготовки до державних випробовувань за умов ділової гри під час консультації. Шістдесят випускників-менеджерів обрали такі складові.

1. Гуманне ставлення до членів педагогічного колективу – 100 %.
2. Дружні стосунки зі співробітниками – 75 %.
3. Саморепрезентація – 30 %.
4. Використання працівників у своїх інтересах – 40 %.
5. Уникнення прийняття рішення – 40 %.
6. Несприйняття альтернативних рішень – 20 %.
7. Використання адміністративного тиску – 25 %.
8. Прагнення до мети, незважаючи ні на що – 30 %.
9. Цілеспрямованість – 100 %.
10. Отримання задоволення від своєї роботи – 100 %.

При цьому були надані певні коментарі до обраних показників. Зокрема, показник «дружні стосунки зі співробітниками» не означає панібратство. Респонденти наголосили на важливості ставитися до співробітників у межах ділових взаємин, стримано, незалежно від власних уподобань чи антипатій; звертатися до підлеглих на ім'я та по батькові; у діловій ситуації звертатися на «Ви».

Пункт «самопрезентація», тобто «прагнення до того, щоб подобатися людям», пояснили так: менеджеру не обійтися без самопрезентації, але головне, щоб його самоствердження виражалось досягненням конкретних результатів. Між іншим, у нашому суспільстві тривалий час правилом кар'єрного зростання була саме презентація, тобто здатність добре зарекомендувати себе, а не самоствердження як досягнення конкретних результатів. Отже, ясна річ, що з плином часу, не маючи міцної основи самоствердження, багато керівників швидко «злітали» зі своїх командних «вершин» або потрапляли в залежність заради збереження кар'єри.

За умов 100 % самоствердження відбувається повна орієнтація на досягнення результатів і тому не має потреби пояснювати досягнення оточуючим; у разі 100 % самопрезентації відбувається повна орієнтація на себе з метою просування службовими сходами.

Науковці стверджують, що оптимальне співвідношення для ефективного управління персоналом має бути таким: самоствердження – 70 %, самопрезентація – 30 %, – про що й засвідчили у своїй моделі здобувачі освіти.

Отримані результати дозволяють стверджувати про зростання рівня професійної діяльності наших випускників порівняно із даними на початку року. У цьому ми переконуємось і під час виробничої практики, захисту наукових досліджень.

Розглянемо діяльнісну функцію праксеологічного підходу.

Практична доцільність використання діяльнісної функції спонукає студентів заглиблюватись в сутність діяльності в психологічному та педагогічному аспектах. Опанування дисциплінами цього циклу дає змогу виявити здібності й можливості, «сильні» та «слабкі» сторони власної особистості.

У цьому контексті значну допомогу надають психологічні тести, самоаналіз, вивчення практичного досвіду інших закладів освіти. Здобувачі освіти досягають умінь корегувати свої життєві плани і стратегії, набувають досвіду орієнтуватися в складних ситуаціях із обмеженою інформацією.

Тезаурусна функція передбачає оволодіння професійною термінологією конкретної сфери діяльності.

Саме тому в кінці кожного навчально-методичного посібника, виготовленого викладачами Інституті підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди, ми намагаємося подати тезаурус або глосарій за підсумками викладеного змісту. Це уможливорює ефективність опанування здобувачами освіти основними термінами й поняттями, забезпечує науково світоглядний процес успішної фахової діяльності.

Технологічна функція праксеологічного підходу застосовується під час практичних занять на базі управлінських і психологічних віталень освітніх закладів, де здобувачі освіти виявляють свої можливості у визначенні оптимальних технологій, спрямованих на вдосконалення управлінської діяльності.

Отже, праксеологічна методологія дозволяє визначити нові резерви ефективності внаслідок оптимізації взаємин учасників освітнього процесу й економізації професійних дій.

Праксеологічний підхід передбачає не лише сформованість певних умінь і навичок, але й здатність і готовність особистості до нового бачення професійної практичної діяльності.

Презентуючи певні здобутки Інституті підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти ХНПУ

імені Г. С. Сковороди в опануванні праксеологічним підходом, не можна не зазначити, що аналіз праксеологічної спрямованості формування управлінської компетентності менеджерів освіти ще не знайшов належного відображення в дослідженнях науковців і діяльності корифеїв-практиків, що й спонукає нас до нових пошуків.

Література

1. Карпова В. В. Праксеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Мова, культура та освіта : тези доповідей та повідомлень. Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів і студентів (м. Вінниця, 18 квітня 2013 р.)*. Вінниця, 2013. С. 158–164.
2. Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 32. С. 148–150.
3. Праксеологічні основи менеджменту : метод. рек. / укл. : І. Р. Гінсіровська Тернопіль, 2017. 120 с.
4. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : навч. посіб. Київ, 2010. 360 с.

1.3. Критеріальний аналіз понять «дорослість» і «дорослий учень» як базових категорій андрагогіки

Лук'янова Л.Б.

Глобальне прискорення суспільного розвитку, кардинальні соціокультурні та економічні зміни, кардинальні перетвореннями економічного устрою, постійне оновлення інформації та оволодіння знаннями, збільшення тривалості життя – саме ці чинники суттєво вплинули на усвідомлення значення освіти впродовж життя й зокрема освіти дорослих як її вагової складової.

Водночас теоретичне осмислення проблеми освіти дорослих потребує конкретизації її базових категорій.

Про доцільність такого аспекту дослідження переконує твердження Ю. Бабанського, який наголошує, що вивчення базових понять є одним із шляхів оперативного аналізу стану зазначеної проблеми. Зокрема, ретельний розгляд основних понять, їх всебічний аналіз дозволяють досліднику отримати додаткове чітке уявлення про ступінь відображення практики в теорії [2, с. 48-50].

не викликає сумніву, що поняття «дорослість» і «дорослий учень» є базовими андрагогічними поняттями, сутнісне наповнення яких активно дискутується як вітчизняними, так і зарубіжними вченими.

Проаналізуємо дефініцію «дорослість». З огляду на те, що андрагогіка – прикладна наука, аналіз категорії «дорослість» має не лише теоретичне, а й практичне значення.

Аналіз наукової літератури свідчить, що саме дефініція «дорослість» серед інших понять андрагогіки є однією із найбільш дискутованих і невизначених. На важливості розгляду головних характеристик дорослої людини для ефективної організації навчального процесу акцентують увагу вітчизняні (С. Архипова, О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, О. Жижко, О. Литовченко, Н. Ничкало, І. Сагун, Т. Сорочан, О. Огієнко та ін.) і зарубіжні (П. Джарвіс, С. Вершловський, М. Ноулз, М. Малевські, А. Роджерс, М. Тайт та ін.) учені.

Слід за М. Боукоувалас і Дж.-А.Крупп (*Boucoulvalas, Krupp*), стверджуємо, що «дорослий» і «дорослість» є стрижневими при дослідженні практики освіти дорослих [10, с. 183]. Як зауважують автори, ці поняття є багатовимірними і надзвичайно складними. Дослідники звертаються до окремих наукових дисциплін і відповідно до цього послуговуються біологічними, суспільними, правовими та іншими, показниками дорослості, які не завжди є сумісними [там само, с. 184]. За М. Малевські (*Malewski*) термін «дорослість» закорінено безпосередньо в назві наукової дисципліни, оскільки цей термін є її онтологічним фундаментом і свідчить про її сутність [17, с. 24].

Погоджуємося із твердженням польського дослідника М. Зюлковські (*Ziółkowski*) про те, що поняття «доросла людина» і «дорослість» мають певною мірою подвійну екзистенцію. З одного боку, вони функціонують як поточні терміни, з іншого – належать до статусу теоретичних категорій. Незважаючи на традиційну суспільну дихотомну свідомість «знання поточні – знання наукові», вони можуть трансформуватися з одного поля в інше або утворювати подвійну форму [24].

Така невизначеність, на думку М. Громкової, потребує подальшого аналізу й осмислення. Учена пропонує за основу аналізу взяти очевидну тезу про те, що дорослий є суб'єктом взаємодії з навколишнім світом як природа («біо»), суспільство («соціо») і духовний простір («дух») [4, с. 46].

Теоретичний аналіз засвідчує наявність трактувань, у яких «дорослість» ототожнюється із сутністю людини, що дозволяє їй виступати суб'єктом процесу спадкоємності при зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон, П. Сорокін) або найважливішим соціальним чинником, що забезпечує стабільність суспільства (М. Вебер, Б. Ананьєв, Л. Коган), оскільки саме дорослій людині характерні особливі психофізіологічні властивості (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт).

Дослідник П. Джарвіс (*Jarvis*) вважає визначення поняття дорослої людини «надзвичайно складним» [14, с. 22). Учений наводить чотири значення поняття «дорослий», що використовуються в сучасній західній андрагогіці: 1. «Той, хто досяг біологічної зрілості», 2. «Той, хто

досяг законного хронологічного віку, законодавчо визначеного суспільством як дорослість», 3. «Вік, у якому людина відчуває себе дорослою; їй характерна доросла манера поведінки», 4. «Бути дорослим означає сприйматися дорослим у своїй соціальній групі».

Отже, в науковій літературі використовується значна кількість визначень дорослості, в основу яких покладено соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники.

Факти свідчать, що у філософському сенсі категорія «дорослість» вивчена недостатньо. Однак її філософський контекст цієї категорії дозволяє дослідити життєвий простір дорослої людини як універсальний феномен культури, що може виявлятися й реалізовуватися в різних способах буття, наприклад, у професійній діяльності або навчанні. Саме філософські засади дають змогу з'ясувати діалектику освітньої системи дорослих, визначити її суперечності, схарактеризувати взаємозв'язок кількісних та якісних змін, визначити стадії розвитку, проаналізувати набуте на попередніх етапах.

Філософсько-методологічна реконструкція онтологічних засад дорослості на основі аналізу різних філософських текстів дозволила сформулювати основні ідеї щодо усвідомлення дорослості в класичній філософській традиції [5, с.5]:

- дорослість розуміється як особлива духовна або соціальна сутність людини (Платон, К. Маркс);

- дорослість містить характеристики Абсолюту, межі досконалості, має універсальну належність до вічного, є «вершиною» людського буття (І. Кант, Г. Гегель і ін.);

- дорослість усвідомлюється як універсальне, тілесно чуттєве людське ставлення, здійснюване в чадородії (Л. Феєрбах).

Отже, філософське осмислення дорослої людини – це розуміння сутності дорослості, її опис, експлікація з культурного контексту певної історичної епохи.

Щодо інших чинників. Традиційно поняття «дорослість» пов'язане не так з віком людини, як із соціально-психологічними чинниками, що усвідомлюються безпосередньо людиною й визнаються суспільством. Разом із найбільш простим і поширеним способом визначення приналежності людини до дорослої категорії є досягнення нею відповідного віку. Індійські дослідники, посилаючись на хартію ЮНЕСКО та Права людини, вважають, що дорослою є людина, яка досягла 15 років. Учені керуються тим, що саме цей вік є певним роз'єднувальним бар'єром для дітей і дорослих в універсальному розумінні. Проте автори зазначають, що в більшості країн люди, віком понад 35 років не є цільовою групою програм освіти дорослих, хоча в окремих країнах вікова група для освіти дорослих становить 60 років [20]. Однак багато зарубіжних дослідників стверджують, що віковий критерій є достатньо умовним. Як аргумент М. Тайт (*Tight*) наводить такий приклад. У Великій Британії людина вважається

дорослою тоді, коли здобуває право голосувати. Донедавна віковий ценз для голосування становив 21 рік, тим часом як виконання багатьох інших «ролей» дорослої людини (бути батьками, працівниками, платниками податків та ін.) можна розпочинати значно раніше. Є й Також існують інші обставини, що позбавляють даний критерій певної визначеності. Так, у європейських країнах вік дорослої людини визначається законом, а в розвинених країнах – це питання місцевих традицій [21] або місцевого законодавства, оскільки супроводжується наданням таких прав, як водіння автомобіля, споживання алкоголю, самостійний виїзд у закордон, участь у політичному житті.

Потрагування дорослості, що має такий соціальний контекст, є достатньо поширеним. Зокрема, на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі у 1976 р. було визначено, що дорослою є кожна людина, визнана такою в суспільстві, до якого вона належить. Однак таке тлумачення, на нашу думку, по суті нічого не визначає, у певному сенсі є тавтологічним і лише вказує на суб'єкт визначення – суспільство. У фізіології дорослість означає оптимальне функціонування всіх систем організму.

У зв'язку з цим вважаємо, що вік не може бути достатнім показником «дорослості». Суттєвим є усвідомлення власних вчинків і відповідальності.

У соціальному та юридичному аспектах дорослість трактується як можливість дотримуватися норм і правил соціального життя, обіймати певні статусні посади, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень (освіта, професія, участь у соціальних інституціях тощо), нести відповідальність за власні рішення і вчинки.

Дорослість є також категорією психологічною, оскільки враховує власне ставлення людини до віку, усвідомлення власної приналежності до певної вікової категорії. На думку дослідників (М. Ноулз, М. Тайт, А. Роджерс, П. Джарвіс, Х. Уїлтшире, Р. Патерсон та ін.), важливим є те, що відбувається з людиною після досягнення нею певного віку, які особистісні характеристики стають для неї типовими.

Отже, домінантною позицією наукової рефлексії є загальне трактування дорослості. Так, З. Петрасінські (*Pietrasiński*) [19, с. 9] зазначає, що дорослою (...) є людина, яка досягла 18 років, фізично зріла, юридично повнолітня. Таке розуміння дорослості, акцептоване андрагогами, окреслювало предметні межі проєктованої ними сфери досліджень, що має два виміри – описовий і нормативний. Перший із них репрезентовано питанням «ким є дорослий?» (якою є доросла людина?). Другий вимір – нормативний, апелює до питання «ким має бути дорослий?» (якою **має бути** доросла людина?).

Іншою надзвичайно важливою сферою, до якої звертається М. Малевські (*Malewski*) в аналізах проблеми дорослості, є епістемологія. Послугуючись цими двома сферами, учений виокремлює чотири аспекти категорії «дорослість» (представлені в табл. 1) [17, с. 3].

Отже, доросла людина – це особа, яка досягла певного віку й за гіпотетичним припущенням їй притаманна фізіологічна, ментальна зрілість. Вона має певні знання й уміння, що дозволяють їй приймати рішення.

Як відомо, у працях М. Ноулза (*Knowles*) зазначено, що дорослість доцільно розглядати з чотирьох позицій: фізіологічної (коли з'являється репродуктивна функція); юридичної (коли вік визначає правовий статус); соціальної (коли людина здатна виконувати соціальні ролі працівника, чоловіка, дружини, батька чи матері, відповідального громадянина, солдата); психологічної (коли людина доросла настільки, наскільки усвідомлює себе відповідальною за своє життя) [16, с. 24]. У процесі навчання треба брати до уваги соціальний (здатність) і психологічний (готовність) критерії, тим часом як у біологічному (фізіологічному) і юридичному критеріях в основу покладено вік людини, який, на думку вченого, не завжди є показником дорослості.

Таблиця 1

Чотири аспекти категорії «дорослість»

Д О Р О С Л І С Т Ь		Сфера епістемології	
		Реалізм	Конструктивізм
	Описовий	Якими є дорослі? Дорослість як сукупність ознак: а – психічних б – суспільних	Якими дорослі люди мають бути? Дорослість як взірець суспільно-культурний
	Нормативний	Якими дорослі люди хочуть бути? Дорослість як особистий авторитет	Якими дорослі люди можуть бути? Дорослість як ідеал розвитку

До зазначених критеріїв М. Ноулз додає новий критерій – самооцінку людини. Він стверджує, що підставою нашого ставлення до людей як до дорослих є, з одного боку, «їхня доросла» поведінка, а з іншого – їх власне сприйняття себе як дорослої людини [там само]. Період дорослості, на його думку, починається тоді, коли індивід формується сприймати себе самокерованим і автономним («*self-directing*»).

Г. Даркевальд (*Darkenwald*) дотримується одностайності і вважає, що дорослою таку людину, яка «вийшла» з ролі учня за денною формою навчання (дитячої і підліткової соціальної ролі) і виконує ролі працівника, дружини, батька, тобто має соціально значимі продуктивні

ролі та несе відповідальність за власне життя [11, с. 57]. У даному визначенні дорослість також ототожнюється не так з віком, як із соціопсихологічними чинниками, які усвідомлюються людиною, визнаються суспільством і виявляються в суспільному житті.

Отже, коли фізіологічні потреби людини задоволені – в їжі, безпеці, турботі тощо, то виникають більш складні потреби – у повазі, визнанні, найвищою сходинкою цієї піраміди є потреба в самоактуалізації, тобто прагнення виявляти свою загальнолюдську та особистісну сутність. Відтак біологічний вік це необхідна, проте не обов'язкова умова становлення дорослої людини як активного суб'єкта, тимчасом провідним критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих сенсів та вибору способів їх втілення в життя.

На думку Б. Гершунського, дорослому характерні такі «життєві ролі» [3, с. 106-108):

- «особистість, яка реалізувалася»;
- «діяльний учасник культурного розвитку»;
- «висококваліфікований працівник»;
- «поінформований громадянин»;
- «людина, що визначає життя як постійне навчання».

З огляду на це, дорослий – це передусім сформована особистість, здатна до самостійного прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності. Доросла людина веде самостійне професійне і суспільне життя, приймає самостійні рішення, активно регулює свою поведінку. У такому контексті суголосним є твердження А. Джарвіса, який визначає дорослу людину за такими критеріями: біологічний вік, чинне законодавство, власне відчуття дорослості, манера поведінки; місце в соціумі [14].

Цікавими є висновки французьких психологів, отримані за результатами аналізу термінів, якими люди описували свій «перехід» від юності до дорослості, що дозволило виявити дві групи позицій. Так, для першої групи, дорослість означала розширення власного «Я», збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю й відповідальності, тобто можливість самореалізації. Представники другої групи, навпаки, наголошували на примусовій пристосовуваності до обставин, втраті попередньої розкритості та свободи у висловлюванні почуттів тощо. Тобто дорослість для них – не набуття, а втрата. У першому випадку репрезентовано активне, творче «Я», утілене у своїх діях, стосунках з іншими людьми, натомість у другому – пасивне «Я», усвідомлена залежність зовнішніх сил і обставин. Це самоусвідомлення – результат не тільки вікового чинника, скільки особистісного.

У цьому ж контексті можна навести і результати дослідження А. Фріндт (*Frindt*), проведеного з учнями варшавських гімназій, які підтвердили наявність у свідомості молоді дихотомії «молодість – дорослість». «Доросле життя для більшості з них є чимось, на що загалом не очікують з радістю, а навпаки, бояться його. Принаймні відповіді на тему дорослого життя презентують «чорне бачення» і виражають велике небажання входити до нього» [13, с. 79].

За часом дорослість є значним періодом у житті людини. Цим зумовлені численні наукові розвідки даного феномену. Дорослість є предметом дослідження спеціальної галузі вікової психології – акмеології, що вивчає даний період, зокрема й дорослість як вікове поняття, не пов'язане з поняттям «зрілість».

Отже, дорослість – це період поступального розвитку людини, який є найбільш сприятливим для досягнення зрілості особистості. Таке визначення ґрунтується на смисловій диференціації понять «дорослість» і «зрілість», що вказує на їхню відмінність, хоча у психологічній літературі ці терміни часто використовуються як синоніми. Проте дорослість не завжди передбачає початок зрілості, а людині, яка ще не досягла періоду дорослості, може бути притаманне зріле ставлення до життя. Однак, ураховуючи гетерохронність зрілості, така заміна термінів сприятиме уникненню певних труднощів, пов'язаних із тим, що іноді за часом фізична зрілість людини не збігається з її громадянською зрілістю. Таким чином дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються у дослідження зрілої особистості. У зв'язку з цим Б. Ананьєв наголошує, що «... констатація зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), як особистості (громадська), як суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) здебільшого в часі не збігаються, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях». Отже, вирішальною ознакою зрілості є усвідомлення людиною відповідальності й прагнення до неї, тому що зріла людина відповідає за сенс свого життя насамперед перед самим собою, а також перед іншими людьми [1, с. 128–268].

Категорія дорослості передбачає зростання людини, оскільки дорослими не народжуються. За критерієм часу тенденція зростання є дихотомічною: доросла людина – недоросла людина. Так, Б. Ананьєв вважає дорослими людей віком від 21 до 65 років, Ю. Кулюткін – від 16 до 70 років, О. Степанова – від 18 до 40 років. Отже, існують суттєві розбіжності в поглядах щодо меж дорослості.

У сучасному суспільстві прийнято період життя людини поділяти на три періоди: недорослість, дорослість, похилий вік (рис. 2).

Хронологія засвідчує, що до категорії недорослих людей належать і діти, і люди похилого віку, тобто ті, хто перебувають на початку та наприкінці життєвого шляху. Таким чином, маємо циклічний підхід до аналізу людського життя та її вікового становлення, де дорослість має

першочергове знячення. Така ситуація, на думку вчених, зумовлена суб'єктивним самовідчуттям і об'єктивними показниками розквіту сил людини, які визначаються не стільки хронологічним віком, скільки різними чинниками: соціоекономічним статусом, освітнім рівнем, специфікою професійної діяльності тощо.



Рис. 2. Вікові періоди життя людини

У сучасній психології розвитку особистості дедалі більше закорінюється твердження Р. Крайг про те, що точно встановити такі межі достатньо складно, оскільки головною особливістю дорослості є мінімальна залежність від хронологічного віку. Натомість на зміни мислення, поведінки й безпосередньо дорослу особистість сильніше впливають обставини життя людини – його цілі, установки, досвід, професійна діяльність [6].

Учені доводять, що період дорослості неможливо чітко класифікувати на певні вікові періоди, оскільки індивідуальний розвиток кожної конкретної особистості, зміни її мислення, поведінки, фізичних параметрів зумовлені насамперед не хронологічним віком, а особистісними, соціальними, культурними, екологічними та ситуативними чинниками. Проте в літературі, існує кілька періодизацій дорослої людини за віком із урахуванням спільних характеристик (Дж. Біррен, Д. Бромлей, Г. Крайг, Е. Еріксон та ін.). Так, Г. Крайг виокремлює три стадії дорослості: рання дорослість – 20-40 років, середня дорослість – 40-60 років, пізня дорослість – від 60 років і далі. Е. Еріксон подає таку періодизацію: рання дорослість – 20-45 років, середня дорослість – 40-60 років і пізня дорослість – понад 60 років. Дещо інший підхід знаходимо в американського психолога Дж. Бромлея, який вважає, що дорослість складається з чотирьох стадій: ранньої дорослості (20-25 р.), середньої дорослості (25-40 р.), пізньої дорослості (40-55 р.) і передпенсійного віку (55-65 р.). Після цих стадій відбувається старіння, в якому виокремлюють стадії «відходження від справ» (65-70 р.), старості (70 р. і більше), старечості, хворобливої старості і смерті.

Існують й інші визначення ранньої дорослості: 21-25 років (Bromley D., 1966); 17-25 років (Birren, 1964); 20–25 років (Erikson E., 1963); 20–40 років (Kraig G., 2006).

Характеристики, представлені в міжнародних схемах вікових періодизацій, є такими: середній вік поділяється на два періоди: (перший) 22-35 років для чоловіків; 21-35 років для жінок; (другий) 36-60 років для чоловіків; 36-55 років для жінок. Люди похилого віку (третій період) 61-74 роки для чоловіків; 55-74 роки для жінок. Старечий вік (четвертий період) – 75-90 для обох статей. Довгожителі (п'ятий період) – люди старші за 90 років [22]. Проте, ураховуючи факт гетерохронності (різночасності), гетеротопності (різномісцевості) і гетеромірності (різномірності) розвитку людини як на індивідуальному, так і на міжособистісному рівні, для людей не лише різних поколінь, а й тих, які належать до одного покоління, функціональний вік визначити досить складно [6].

Учені висновкують, що за відсутності вікових маркерів необхідно звернутися до поняття вікового годинника й соціальних норм. Віковий годинник виконує функцію внутрішньої тимчасової діаграми, певного розкладу життя. Відповідно до них, ми визначаємо, наскільки повільно або ж швидко ми просуваємося вперед відносно соціальних подій. Проте й віковий годинник людини теж рухливий. Можна повернутися до навчання в 35, 40 років і пізніше, а одружуватися й розлучатися впродовж усього життя.

Таким чином, хронологічний показник віку, не здатний висвітлити істотні особливості контингенту дорослих. З огляду на це знову констатуємо твердження, що дорослість – це не стільки вік, скільки соціальний статус.

Отже, стан дорослості характеризується комплексом біологічних і соціальних показників:

- 1) хронологічний вік, що триває за дитинством і юністю;
- 2) психофізіологічна зрілість;
- 3) соціальна зрілість;
- 4) повна громадянська дієздатність;
- 5) економічна самостійність;
- 6) залученість до сфери професійної (оплачуваної) праці.

Окреслені чинники дають підстави визначити дорослу людину як особу соціально сформовану, здатну до самостійного й відповідального ухвалення рішень, а також суб'єкта суспільно-трудової діяльності з самостійним життям (професійним, суспільним, особистим).

Дорослість характеризується психологами як «під» розвитку, як оптимум для професійних й інтелектуальних досягнень, як період інтеграції різноманітних зв'язків і стосунків з іншими людьми, накопичення матеріальних засобів, лідерство в різних видах діяльності, старшинство за віком серед своїх співробітників. Доросла людина

завжди повинна мати мету - професійне зростання й досягнення поставленої життєвої мети.

На стадії дорослості розвиток людини залежить від чинників: ступеня й продуктивності його соціальної активності, досягнутого соціального статусу, особливостей перебігу минулих стабільних і критичних періодів. Доросла людина здатна виважено оцінити власні можливості. Цей вік людина переживає як апогей свого життя, оскільки саме на цей період відводиться усталеність цілісної самооцінки особистості, яка відображає результати життєвого шляху як цілого, життя як задачі, яку потрібно розв'язати. Під впливом цілей і умов виконуваної роботи формується професійний тип особистості з притаманними способами діяльності, спілкування, поведінки, установками й інтересами. Одним із провідних сенсibiliзуючих чинників дорослої людини є її трудова діяльність, а також практичний і життєвий досвід, що мають надзвичайно важливий вплив на організацію навчального процесу. У процесі трудової діяльності в зрілі роки досягнення вищих рівнів функціонального розвитку стає можливим лише через визначення психічних функцій в умовах оптимального навантаження, посиленої мотивації, операційних перетворень.

Таким чином, дорослою можна вважати людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий рівень самосвідомості, виконує соціальні ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, здатна взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне), поведінку, надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків, їй притаманне усвідомлення власної дорослості. За таких умов дорослість можна розуміти не тільки як певний період життя людини, а передусім як особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Погоджуємося із І. Литовченко, що дорослість є соціокультурним поняттям. Характерними ознаками цього періоду життя людини є її вік, професійна діяльність, повна цивільно-правова дієздатність, економічна самостійність, виконання певних соціальних ролей, відповідальність, свідоме ставлення до всіх сфер життя, зокрема й до навчання. Проте саму здатність дорослої людини успішно навчатися, наявність можливостей та здібностей до цього довгий час заперечували теоретики і практики освіти [7]. Натомість, за твердженням М. Ноулза, дорослі можуть навчатися впродовж усього життя тоді, коли відчують у цьому потребу, докладають зусиль для задоволення цієї потреби й відчують задоволення від результатів свого зусилля [15, с. 18-31].

Водночас у конкретний момент свого життя кожній дорослій людині притаманний різний ступінь розвитку вищезазначених сутнісних характеристик. Відтак у різновіковій дорослій навчальній

аудиторії завжди присутні люди, у яких ці характеристики дорослості мають різний ступінь сформованості, що безумовно створює додаткову складність при організації навчального процесу і обов'язково має враховуватися педагогічним персоналом при здійсненні навчальної діяльності.

У цьому контексті вважаємо за потрібне конкретизувати зміст понять «дорослий учень».

Саме «природа» дорослої людини, яка навчається, як і характерні ознаки, загалом притаманні процесу навчання дорослих, відрізняють освіту дорослих від інших видів освіти. Як зазначають американські вчені Ш. Меррі і Р. Каффареллі, для оптимізації процесу навчання особливо важливо знати, що представляє собою дорослий учень» [18].

Проблема відмінностей між дорослими і недорослими учнями особливої актуальності набула в середині ХХ ст., коли збільшення контингенту дорослих учнів у закладах формальної й неформальної освіти привернуло особливу увагу до освітніх потреб дорослих людей.

За переконанням К. Кросс, якщо освіту дорослих уважати окремою галуззю дослідження, то саме дорослі учні роблять її такою, а одна з найбільш відомих теорій освіти дорослих починається з твердження про те, що навчання дорослих (андрагогіка) є принципово відмінним від навчання дітей (педагогіки).

Так, у 1962 р. М. Ноулз звернув увагу на проблему визначення «унікальних рис дорослих як учнів» [16, с. 89], наслідуючи та розвиваючи при цьому ідеї Е. Ліндемана. Упродовж двох наступних десятиліть (1960 – 1980 рр.), як стверджує М. Ноулз, було накопичено більше знань про характерні ознаки та особливості навчання дорослих учнів, ніж за всі попередні роки [16, с. 6]. Визначення критеріальних ознак дорослого учня, наголошує М. Ноулз, є необхідним для розуміння розвитку андрагогіки, особливостей дорослого учня, його потреб та мети в навчанні.

У довідникових джерелах з освіти дорослих зазначено, що дорослий учень – це особа дієздатного віку, яка в різний спосіб суміщає навчальну діяльність із занятістю у сфері оплачуваної праці; це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різнорідних соціальних обов'язків [8, с. 110]

В офіційному довіднику Adult Education and Training in Europe за 2015 р. написано, що дорослий учень – це особа, якій виповнилося 18 років і яка вже закінчила своє первинне навчання чи отримала освіту. Молодші особи, яким вимповнилося 16 років, також вважаються дорослими учнями, якщо вони отримують таке ж забезпечення, як і 18-літні та старші.

У Європейському Глосарії з освіти дорослих запропоновано 2 визначення дорослого учня. Визначення перше трактує дорослого учня

як будь-яку особу віком від 16 років та більше, яка завершила свою первинну освітню та навчальну систему (*Примітка: це визначення є прагматичним для Європейських цілей і базується на тому факті, що 16 років – це вік зрілості в деяких Європейських країнах (наприклад, Шотландії), а міжнародні дослідження з освіченості дорослих мають вікові обмеження від 16 до 60, 64 чи 65 років*). Друге визначення дорослого учня, базується на Рішенні Європейської комісії №1720 від 2006 р. щодо започаткування Програми дій у галузі освіти/навчання впродовж життя. У ньому поняття «дорослий учень» потрактовано так: будь-яка особа віком від 16 років, яка бере участь у освіті/навчанні дорослих [12, с. 5].

У П. Блейклі (Blakely) знаходимо таке визначення: дорослий учень – це людина, яка досягла 25 років і яка повинна мати одну чи всі характеристики: навчається після закінчення вищої школи; відвідує освітній заклад, здобуває другу освіту заочної чи вечірньої форми навчання, працюючи повний робочий день; є фінансово незалежною, є батьком-одиначком (матір'ю-одиначкою) і/або не має вищої освіти [9].

Перевагами дорослого учня над недорослим, на думку М. Водлінгера (Wodlinger), є наявність певного досвіду, тобто він знає, навіщо і як вчитися. Учений вважає, що компетентний (дорослий) учень спроможний легше засвоювати багаж знань, у набутті якого він свідомо зацікавлений [23, с. 115].

У контексті нашого дослідження важливим є таке питання: «Хто належить до категорії дорослих учнів»?

Загалом дорослими учнями є така категорія здобувачів освіти: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення в закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти, докторанти; особи, які проходять курс за дистанційною формою навчання; ті, хто здобуває професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку зі змінами в змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою.

Урахування різних точок зору, дало підстави для доцільності виокремлення трьох категорій дорослих осіб, які навчаються, тобто їх можна кваліфікувати як «дорослі учні» (хоч в Україні цей термін ще не набув усталеності й не завжди сприймається адекватно).

До першої категорії належать студенти, які за віковим статусом входять до категорії «рання дорослість» (від 18 до 35 років). Учені вбачають у цьому певний парадокс, оскільки за фізичним розвитком, соціальними ролями, політичним правом студенти – це дорослі люди, а за способом життя – діти (фінансово залежать від батьків, не завжди беруть на себе відповідальність за свої дії і вчинки

тощо). Отже підстави для внесення суттєвих корективів у їх навчання є переконливими. Зокрема, доцільно застосовувати не педагогічну, а андрагогічну модель навчання, коли студент стає повноправним суб'єктом освітнього процесу і самостійно навчається під керівництвом викладача.

До другої категорії належать особи, які займаються викладацькою діяльністю. Ця категорія має дві підгрупи: а) особи із педагогічною освітою – учителі й викладачі; б) особи, які мають вищу непедагогічну освіту (медичну, технічну, юридичну та ін.) і викладають. Психологи давно дійшли висновку, що навчати тих, хто сам професійно займається навчанням інших, є достатньо складним процесом. Специфіка навчання фахівців із педагогічною освітою, в курсовий період самі стають учнями, пов'язана із особливостями професії. Як свідчить аналіз наукової літератури контингент викладачів вищих навчальних закладів та науковців як учнів є недостатньо дослідженою проблемою.

Третю категорію (найбільша категорія дорослих учнів) становлять інші особи, які за певних обставин (внутрішніх чи зовнішніх) залучаються до різноманітних програм у межах неформальної освіти. Вони мають різний соціальний і професійний досвід, різну мотивацію до навчання, вони самостійні, мають потребу в навчанні, зокрема виражену практичну спрямованість знань. З огляду на те, що сьогодні навчання стає не тільки потребою, а й модою та способом життя, соціально-вікова палітра учасників цієї категорії є різноманітною.

Література

- 1 Ананьев Б. Г. *Избранные психологические труды* : в 2 т. / под. ред. А. А. Бодальова, Б. Ф. Ломова. Москва, 1980. Т.1. 232 с.
- 2 *Введение в научное исследование по педагогике* : учебное пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. В.И. Журавлева. Москва : Просвещение, 1988. 239 с.
- 3 Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва : Совершенство, 1998. 608 с
- 4 Громкова М.Т. *Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования*. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.
- 5 Игнатова Н.Ю. *Бытие взрослого в мире: философский анализ*: автореф. дис. ... д. филос. н.: 09.00.13. Екатеринбург, 2005. 45 с.
- 6 Крайг Г. *Психология развития*. СПб.: Питер, 2008. 992 с.
- 7 Литовченко І.М. Критеріальні характеристики дорослої людини як суб'єкта навчання за М. Ноулзом. *Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Пед. науки* / Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2011. Вип. 203, ч. II. С. 27–32.

8 Лук'янова Л. Б. Доросла людина, дорослий. *Освіта дорослих : енциклопедичний словник* / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка ; [упоряд. : Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Курінна; ред. Рада : В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.] ; Нац. Акад. пед. наук України, Нац акад. держ. управління при Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. С. 110.

9 Blakely P. *Adult education: issues and developments* / Patricia N. Blakely and Anna H. Tomlin (editor). New York : nova Science Publishers, Inc., 2008. 371 p.

10 Boucouvalas M., Krupp J.-A. *Adult Development and Learning. Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco–London, 1989.

11 Darkenwald G.G. Differences between Teaching Adults and Pre. Adults: Some Propositions and Findings. *Adult education*. L., 1982. p. 113.

12 European Adult Learning Glossary, Level 2. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring the sector*. European Commission, 2008. 49 p. http://www.adultglossary2_en.pdf

13 Frindt A. *Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomiejskiej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”: Warszawa, 2005. 303 с.

14 Jarvis P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Taylor & Francis, 2007. 202 p.

15 Knowles M. S. *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers*. New York: Association Press, 1950. 272 p.

16 Knowles M.S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. London: Cambridge Book Company, 1980. 400 p.

17 Malewski M. «Dorosłość» – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2013. Nr 3(63).

18 Merriam Sh.B., Caffarella R.S. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. 517 p.

19 Pietrański Z. *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1990. 184с.

20 Seetharamu A. S., Usha M.D. *Devi Adult Education*. New Delhi: APH Publishing Corporation, 2008. 503 p.

21 Tight, M. *Key Concepts in Adult Education and Training*. London and New York: Routledge, 1998. 2nd ed. 2003

22 UNESCO. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education. *Adult Education Informational Notes*. P., 1977. №1 P.2. http://kobzar1814.blogspot.com/2011/05/blog-post_9385.html

23 Wodlinger M. *Adult Education: Understanding. The Adult Learner*. New York : Xulonpress, 2007. 212 p.

24 Ziolkowski M. *Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*. Warszawa : PWN, 1989. 154 s.

1.4. Освіта дорослих у контексті філософії неперервної освіти

Сагуйченко В.В.

Зміна освітньої політики України, входження її до Болонського процесу, акцентування на реформуванні освіти формують запит на навчання протягом життя і потребують зосередження на філософії неперервної (безперервної) освіти, яка міжнародними документами проголошена як ключова для розвитку людини ХХІ століття в умовах глобалізаційних процесів. У цьому контексті актуальними стають дослідження самоструктурування безперервної освіти в процесі соціокультурних трансформацій постіндустріального зразку, простеження взаємодії інституалізованих та неінституалізованих форм освіти в модерній та постмодерній культурі та значення управлінських структур. Нам важливо простежити трансформацію безперервної освіти в субкультурі інформаційного суспільства і соціокультурних контекстах суспільства знань, зумовлену запропонованими підходами до безперервної освіти в контекстах самоосвіти, саморозвитку, примусу і свободи за стратегією пожиттєвого навчання як відповіді на виклики економічної кризи, демографічних змін, затребуваності в нових навичках для можливого працевлаштування з новими та вдосконаленими компетенціями людського потенціалу. Ми постійно констатуємо факт щодо динаміки усвідомлення значення сучасної освіти у всьому світі: сьогодні вона визначає соціальну конфігурацію кожної держави. Система освіти в цілому здатна, за твердженням теоретиків і практиків у галузі освіти, і зобов'язана впливати на розвиток суттєвих тенденцій у суспільстві, прискорювати або гальмувати їх, знаходити специфічні особливості та можливості для вирішення актуальних соціальних проблем, попереджати негативні тенденції їхнього розвитку. Наголошуємо, що сьогодні освіта розглядається як соціокультурний посередник та феномен культури. Водночас необхідно врахувати й актуальну точку зору сучасного американського дослідника Елвіна Тоффлера, який у роботі «Революційне багатство» зазначає: «Інститути, що в певний час об'єднували людей, слідкували за порядком та стабільністю в суспільстві – такі як школи, лікарні, родини, суди, органи правопорядку, профспілки, – самі перебувають у кризовій ситуації» [7, с. 14]. Практика при формуванні політики у сфері освіти враховується формальна освіта (освіта в навчальному закладі з врученням документу про одержання освіти державного зразка). Однак реалії сьогодення переконують: континуум освіти все частіше доповнюється неформальним її компонентом (освіта в навчальному закладі, у громадських організаціях або індивідуальні заняття з репетитором, тренером, тьютором без обов'язкового отримання документа про освіту), інформальним компонентом (індивідуальна пізнавальна діяльність людини в її повсякденному житті за окремими

життєвими траєкторіями, яка не обов'язково має освітнє спрямування). Систему освіти вважають ключовим ланцюгом розвитку суспільства. Важливим є твердження філософів і педагогів про сучасну стратегію держави і суспільства, що орієнтована на інноваційний розвиток економіки, інноваційну поведінку людини, відновлену суспільну свідомість і формування моральних суспільних відношень. У зв'язку з цим однією з основних сучасних освітніх ідей модернізації системи освіти є концепція навчання впродовж усього життя, зорієнтована на людину в контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції як у сфері професійної діяльності, так і особистої життєвої стратегії. Вимоги суспільного розвитку є джерелом формування соціального замовлення, що визначає інноваційну модель освіти в цілому і в професійній підготовці – зокрема. Освіта протягом усього життя має важливе значення у вирішенні глобальних освітніх питань, задач, завдань і проблем, ураховуючи нові підходи до суб'єкта, об'єкта, особистості та пізнання навколишнього середовища. Навчання протягом всього життя від народження людини до її останніх років життя є філософією, концептуальними рамками і організуючим принципом усіх форм освіти, що ґрунтується на інклюзивних, гуманістичних і демократичних цінностях; воно має всеосяжний характер і є невід'ємною частиною суспільства, що базується на знаннях. Для такого суспільства важливими є чотири основні компоненти навчання, про які йдеться в Біленських рамках дій: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити, навчитися жити разом [6, с. 12]. Достатньо високий рівень загального розвитку дорослої освіченої людини та її психофізіологічних функцій свідчить про використання широких можливостей при навчанні, здібності сприймати значні обсяги нової загальної та професійної інформації, зберігати її в пам'яті, активно переробляти її для вирішення різноманітних практичних завдань із застосуванням уже свого власного практичного досвіду. Освіта дорослих є сьогодні потужним ресурсом узгодженого розвитку особистості педагога, керівника навчального закладу і суспільства, вирішальним фактором інтеграції країни до європейського освітнього середовища. Можна погодитися з резолюцією V Гамбурзької конференції, в якій про освіту дорослих наголошується як про систему майбутнього, що повинна стати основою для сталого розвитку, забезпечення стабільності в суспільстві, соціалізації людини в мінливому суспільному середовищі, гуманізації життя в епоху верховенства технократизму. Європейські країни, постійно підкреслюючи цінність людини як головного європейського досягнення, наголошують на неперервності освіти всіх освітніх систем, що має стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості [4]. Саме тому освіта дорослих, що є відносно самостійним соціокультурним інститутом, водночас взаємопов'язана з іншими інститутами суспільства і суттєво впливає з випередженням на інші сфери нашого життя,

зокрема культуру, політику та ідеологію, економіку і право, науку, мораль та безпеку. Результатом цього сьогодні є трансформація змісту освіти, що обов'язково передбачає зміну його цілей: від виконання педагогами, керівниками навчальних закладів і всіх суб'єктів навчально-виховного процесу певної соціальної функції до реалізації ними своєї людської сутті, перехід від репродуктивної до креативної цивілізації. Такий підхід зумовлює і зміни цільових функцій освіти. Сьогодні однією з надзвичайно важливих функцій є функція перетворення освіти від засобу селекції людства за соціальними, національними, інтелектуальними ознаками в засіб об'єднання народів на загальних принципах буття. Конституцією держави передбачається навчання як у межах, так і поза межами системи формальної освіти. Актуальним можна вважати такий підхід для діяльності педагогів і керівників навчальних закладів, адже ключовим умінням стає здатність самостійно здійснювати пошук нових знань та розвивати нові компетенції формальної освіти. Концепція навчання протягом усього життя передбачає необхідність і можливість здобування на кожному життєвому етапі тих блоків інформації, які необхідні людині для отримання своєї професійної компетентності на високому рівні. Навчання впродовж життя ґрунтується на таких основах: можливість працевлаштування, пристосування, підприємництво, однакові можливості. У 2000 році Європейська Комісія в своєму Меморандумі визначила такі пріоритети розвитку освіти впродовж життя: інвестиції в навчання, інноваційна педагогіка, визнання цінності знань і базових умінь, інформація, профорієнтація, консультування, наближення центрів навчання до тих, хто навчається. Державна політика України в галузі реформування вітчизняної освіти спрямована на реалізацію концепції безперервної освіти педагогічної спільноти, яка розглядається як чинник не тільки вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних та керівних кадрів, а й виконання важливої соціальної функції. Такі підходи є і в дослідженнях вітчизняних учених, які стверджують: система освіти не може протистояти вимогам змін, коли змінюється навколишнє середовище, та замислитися над європейською перспективою і долею нації. Долею нації, до якої обов'язково причетні й педагоги. Традиційно в європейських країнах до рушійних сил освітньої політики належать органи державної влади, місцеві громади, релігійні конфесії, національні меншини, громадські організації, професійні асоціації та окремі групи населення. Можна також погодитися з Д. Гвішіані, який стверджує, що організаційна діяльність суспільства в цілому та всіх його складових повинна постійно змінюватися для забезпечення найбільших можливостей та максимальних ресурсів в інтересах людини [1, с. 215]. Якщо суспільство «будується» на справжніх демократичних началах, а не є різновидом тоталітарного режиму, то і питання організації та управління стосуються не тільки обмеженого кола керівників і спеціалістів, але і всіх людей, які беруть участь у

спільній організованій або самоорганізованій діяльності та зацікавлені в досягненні показників результативності своїх трудових і творчих зусиль у системі раціонально організованої роботи, яка базується на демократичних і науково обґрунтованих началах. Саме тому основним завданням Інституту освіти ЮНЕСКО, створеного в 1951 році для розвитку різноманітних форм освіти дорослих, що є фундаментальним аспектом права на освіту, яке спрощує участь в культурному, політичному, науковому житті, стає підтримка мережевої взаємодії і партнерства ключових суб'єктів в освіті дорослих. Наголошуємо: ключовими суб'єктами в системі післядипломної педагогічної освіти є всі учасники освітнього процесу, останнім часом залучаються широким громадським загалом. Досвід країн, що стають на шлях модернізації економіки (а це актуально і для нашої країни), свідчить на користь неперервної освіти як одного з важливих ресурсів суспільного розвитку. Освіта впродовж усього життя формується під впливом соціального замовлення і як «відповідь» на індивідуальну потребу та право особистості на навчальну діяльність. Неперервна освіта в цьому контексті – розвиток соціальних адаптивних і креативних можливостей людини внаслідок опанування нових професійних або інших навичок і знань із метою найбільш повної самореалізації та соціальної інтеграції [5, с. 59]. Це дає можливість визначити освіту як культурно-історичну площину з передачею накопичених знань про всесвіт та досвід наступним поколінням. Освіту можна розглядати і як соціально-економічну складову з підготовкою працівників для виконання робіт з урахуванням розподілу суспільного труда. Вітчизняні та зарубіжні вчені щодо практичної реалізації права людини на неперервну освіту пропонують визначити співвідношення суспільства й освіти в цілому та навчальної діяльності, зокрема. На цьому рівні фіксуються права та статус учня і обов'язки суспільства щодо реального їх забезпечення. В організаційно-адміністративному аспекті визначаються зміст і основні підходи до формування мережі освітніх закладів, спроможних забезпечити перетворення в практичну площину соціально-політичних принципів, вимог щодо діяльності освітніх закладів та їх результатів. І далі – на методичному або дидактичному рівні можливо працювати над конкретними методиками навчання різних категорій педагогічних працівників, організувати керівництво їхньою навчальною діяльністю. Сучасна ситуація в освіті спрямована на подальший розвиток з орієнтацією на модель випереджаючої освіти, хоч співіснують й інші моделі (прагматична, просвітницька, адаптаційна, людиноцентрична). Американський філософ і педагог Д. Дьюї наголошував на важливості формальної освіти, яка «відкриває» перед молодим поколінням шляхи до нового досвіду, який неможливо отримати через неформальну освіту [3, с. 232]. Сьогодні треба брати до уваги і формальну і неформальне освіту: оскільки зацікавленість проблемою освіти не виникла безпідставно. Освіта протягом усієї історії людства була в центрі уваги

філософів. Ж. Делор вважає суттєвим рух до суспільства, яке можливо назвати суспільством освіти. Учені звертають увагу на провідну роль освіти як важливої умови переходу суспільства до сталого розвитку. Це може відбуватися в суспільстві, в якому освіта – цінність, освіта – система, освіта – процес, освіта – результат, що складається за ієрархією: грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет [2, с. 135]. Найвищою цінністю і одночасно метою освіти є формування менталітету особистості та соціуму. Концепція освіти протягом усього життя людини з усіма її перевагами, а саме гнучкістю, різноаспектністю, доступністю в часі й просторі потребує нового осмислення, урахування світових тенденцій і регіональних особливостей, а також прогностичних підходів. Поряд з адаптацією людини до змін у професійній діяльності освіта має стати неперервним процесом розвитку особистості, її знань, навичок, формування готовності до осмислення й сприйняття змін та рішень [5, с. 58]. Це є актуальним і для системи післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих [8].

Література

1. Гвишиани Д. М. *Организация и управление* : монографія. 3 перераб.-е изд. Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. 332 с.
2. Гершунский Б. С. *Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство, 1998. 605 с.
3. Дьюи Д. *Демократия и образование*. Москва : Педагогика, 2000. 383 с.
4. Корчагіна Л. М. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрямок модернізації управління освітою в Україні. *Теорія та практика державного управління*. Випуск 3(22). 2008. pp. 326-332.
5. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія* : Науково-теоритичний та інформаційний журнал, № 1, 2008. С. 57-69.
6. Переглянута європейська хартія участі молоді в громадському житті на місцевому і регіональному рівні. Прийнята Конгресом місцевих і регіональних влад Ради Європи (10 сесія - 21 травня 2003 р. - додаток до Рекомендації 128). *Міжсекторальна Інноваційна експертна платформа*. 2015. Електронний ресурс. URL: http://humanrightsinukraine.org.ua/wp-content/uploads/2015/10/eu_charter_ukr.pdf (дата звернення: 12.01.2020).
7. Тоффлер Э. *Революционное богатство*. [пер. с англ.]. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. 569 с.
8. Sahuichenko V. Postgraduate pedagogical education: trends and risk. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Vol. Year VI, No. Special Edition, August 2019, 2019. pp. Artículo no. 1; 1-17.

1.5. Контекстний підхід до освіти дорослих: теоретичний та техноматичний аналіз

Вихрущ В.О.

Основні напрями перебудови вищої школи та освіти дорослих в цілому відображають об'єктивні тенденції розвитку, накопичені в передовому педагогічному досвіді. Вони зумовили виникнення як нових форм, методів і засобів навчання, так і нових форм забезпечення активності дорослого, які ґрунтуються на поєднанні навчання і праці. Участь у вирішенні професійних ситуацій, що моделюють суперечності виробництва і науки в аудиторних та позааудиторних умовах, виконання певної професійної ролі в діловій грі, у складі дослідницького колективу наукової лабораторії, філії кафедри на підприємстві, підготовки дипломного проєкту з реальної професійної проблеми, а іноді - і впровадження його результатів у практику. Усі ці форми активності дорослих передбачають взаємозв'язок навчальної, наукової та виробничої діяльності і презентують історично нове явище, яке не має аналогів у освітній практиці.

Знаково-контекстне (або контекстне) *навчання* – форма активного навчання, призначена для застосування у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів і реалізована за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Концепція контекстного навчання розроблена А. Вербицьким у 1991 році [5; 6]. Контекстне навчання базується на теорії діяльності, відповідно до якої засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної, спланованої діяльності суб'єкта на основі таких принципів: активності особистості; проблемності; єдності навчання і соціалізації; послідовного моделювання в формах навчальної діяльності слухачів змісту і умов професійної діяльності фахівців [7; 8]. Особлива увага звертається на реалізацію поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності вищого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри), пізніше – до навчально-професійної діяльності (НДРС, практики, стажування). Викладання загальноосвітніх дисциплін пропонується трактувати в контексті професійної діяльності, виходячи з огляду на академічний виклад наукового знання. Як засоби реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні пропонується використовувати методи активного навчання (у трактуванні А. Вербицького – методи контекстного навчання) [6]. Разом із тим наголошується, що необхідно комплексно підходити до використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні із традиційними методами.

Контекстне навчання в освіті дорослих здійснюється як система

переходів від навчальної діяльності академічного типу (лекція, семінар) через форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра) до навчально-професійної (НДРС, виробнича практика, тренінг, дипломний проєкт), а потім – до реальної професійної діяльності. Так забезпечуються психолого-дидактичні умови інтеграції навчальної, наукової та виробничої діяльності дорослих, умови для творчого розвитку індивідуальності кожного майбутнього фахівця. Згідно із концепцією знаково-контекстного навчання студенти здійснюють у процесі навчання три основні форми діяльності: навчальну, квазіпрофесійну і навчально-професійну, причому перехід від однієї форми до іншої зумовлюється логікою контекстного розгортання змісту навчання. Проєктування, організація та здійснення цих форм діяльності передбачає врахування вимог не тільки до навчального процесу, або дидактики, а й до професійної діяльності, зокрема соціального нормування активності учнів. Ці вимоги щодо професійної діяльності є системоутворювальними, визначальними для технології навчання.

Система переходу від професійної діяльності до навчання і від навчання до професійної діяльності може бути реалізована через «професійний контекст». Під «професійним контекстом» розуміється сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної праці.

Таким чином, професійний контекст, який може відтворюватися в навчальному процесі, складається із соціального контексту, що відображає норми відносин і соціальних дій, а також їх ціннісну орієнтацію, і предметного, що визначає технологію власне виробничих процесів. Особистісний компонент характеризує морально-етичні правила і норми поведінки та взаємовідносини фахівців як представників даної соціальної системи, їх соціально-психологічні якості та характеристики.

У знаково-контекстному навчанні набувають своєї предметної реалізації принципи зв'язку теорії і практики, єдності навчання і виховання, обґрунтовується принцип послідовного моделювання в професійному навчанні цілісного змісту фахової діяльності. Концепція контекстного навчання може бути одним із підходів, що сприяють ефективному вирішенню завдань перебудови вищої освіти та освіти дорослих у цілому, їх психолого-педагогічного забезпечення.

Для визначення особливостей такої діяльності не можна використовувати той психолого-педагогічний підхід, за допомогою якого окреслюються закономірності освітньої діяльності в умовах шкільного навчання.

Разом із інтеграцією освіти, виробництва й науки виникає принципово нова предметна основа формування професійної діяльності фахівця, пов'язана із перетворенням знань із предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності зі зміною одного

провідного типу діяльності на інший та зміною соціальної позиції людини. Змістом предметної адаптації стає формування професійного мислення фахівця, а соціальної – входження у виробничий колектив, оволодіння умінням соціальної взаємодії і спілкування, спільного прийняття та реалізації рішень. У зв'язку з цим є необхідною розробка адекватних теоретичних моделей переходу від навчання до праці за допомогою всієї системи форм освітньої діяльності – як нових, так і традиційних.

Такий перехід пов'язаний із подоланням загальних психолого-педагогічних суперечностей: 1) між абстрактним характером предмета освітньої діяльності (насамперед інформацією як знаковою системою) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності; 2) між розпорошеністю знань серед багатьох навчальних дисциплін і необхідністю їх системного використання в майбутній праці; 3) між зосередженням у традиційному навчанні головним чином на процеси сприймання, уваги і пам'яті та вимогами виробництва до особистості фахівця, перш за все до його професійного мислення; 4) між індивідуальним характером освіти дорослого учня, професійним розвитком дорослого і колективним характером професійної діяльності, що передбачає взаємодію та спілкування фахівців, особистий внесок кожного в досягненні цілей виробничого колективу, а через нього – і мети суспільства; 5) між виконавською функцією дорослого учня в навчанні (активний щодо дій педагога, виконує його завдання, відповідає на питання) та ініціативною позицією фахівця (у предметному і соціальному сенсі) у трудовій діяльності [7; 8].

Цими суперечностями обумовлені такі недоліки, як формальність знань, нездатність їх застосовувати на практиці, відсутність у багатьох дорослих учнів професійної мотивації та професійної спрямованості, тривала – 3-5 і більше років – адаптація молодих фахівців на виробництві, труднощі входження в професійний колектив, прийняття його норм і цінностей.

У зв'язку із цим доцільною є диференціація понять «інформація» і «знання». Інформація в освіті – це певна знакова система (наприклад, текст підручника, мова викладача, програма для ЕОМ), яка існує об'єктивно, поза людиною. Той чи інший знак як носій інформації певним чином заміщає реальні предмети, саме в цьому полягає перевага професійної підготовки. Через знаки-аналоги на понятійному рівні можна економно та швидко засвоїти професійну реальність. Необхідно, щоб ця можливість стала дійсністю, щоб інформація реалізовувалася в знаннях, адекватно відображала дійсність. Для цього дорослому учневі потрібно перебудувати свій попередній досвід із урахуванням отриманого нового змісту і зробити його засобом раціональної поведінки в майбутніх подібних контекстах. Знання є підструктурою особистості, що передбачає не тільки відображення об'єктів дійсності, а й дієве ставлення до них, особистісний сенс засвоєного.

Перехід від інформації до її застосування не обмежується тільки думкою, що робить цю інформацію осмисленим знанням. Застосування інформації означає використання знань як засобу регуляції діяльності. Таким чином, щоб отримати статус знання, осмисленого відображення дійсності, інформація з самого початку повинна екстраполюватися на дію, засвоюватися в її контексті. Потрібно, щоб кожне введене викладачем нове поняття або положення перебудовували структуру минулого досвіду, орієнтували його на ситуації майбутнього професійного використання знань. Цього можна досягти за допомогою можливостей мислення, елементів творчості, оскільки в незвичній, нестандартній або новій ситуації набуті знання іноді зовсім не придатні, потрібно самому здобувати нові. Унаслідок цього створюється ситуація активізації мислення, що в педагогіці і психології має назву «проблемна ситуація» [20]. У цій ситуації невідоме задає той самий параметр або вектор майбутнього, якого позбавлене традиційне навчання. На відміну від «школи пам'яті», у проблемній ситуації перевага надається «школі мислення», оскільки мислення – це звернення до майбутнього, до ще невідомих ситуацій, а отже, до нестандартних навчальних завдань, що відрізняються від виконуваних раніше.

Організація активності дорослих учнів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, яка є динамічно змінною і тому щоразу одночасно здійснюється в нових умовах та має загальні ознаки, становить сутність знаково-контекстного (контекстного) навчання.

У контекстному навчанні змінюється точка відліку: замість орієнтації на засвоєння продуктів попереднього досвіду реалізується установка на майбутню професійну діяльність, детермінація майбутнім займає місце детермінації минулим. Метою діяльності дорослого учня стає оволодіння системою інформації і тим самим – основами наук, формування здатності до виконання професійної діяльності. Інформація є метою діяльності дорослого учня лише до певного моменту, а потім ця інформація стає засобом регуляції діяльності та набуває ознак професійної.

Основною одиницею роботи дорослого і педагога в контекстному навчанні стає не «порція інформації», а ситуація предметної і соціальної невизначеності та дискусійності. Система проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення [7; 8; 16; 17]. Обумовлюючи діалогічні відносини дорослих учнів, залучених у ситуацію, такий зміст сприяє формуванню і їхніх соціальних якостей: будь-яка предметна дія стає складовою вчинку, який характеризується тією чи іншою мірою особистої відповідальності, спрямованої на інших людей, підпорядковується прийнятим нормам відносин і передбачає адекватні вчинки інших людей. У діях дорослих учнів виникає соціальний зміст,

формуються соціальні установки.

Термін «контекст» означає новий підхід до освіти, що передбачає інтеграцію освіти, науки і виробництва. У психологічній та педагогічній літературі зафіксовані показники того, як, змінюючи контекст, можна цілеспрямовано впливати на зміст психічного відображення різних рівнів [2; 4; 10]. С. Рубінштейн зазначав, що формування психічних функцій і здібностей людини, її свідомості «...фактично введено до контексту реального матеріального буття, до контексту життя і діяльності людини» [1; 13]. На думку Дж. Брунера, «...пояснення будь-якого явища, сприйняття або чогось іншого, потребує як пильного вивчення контексту, у якому це явище відбувається, так і вивчення внутрішньої природи самого явища» [3, с. 42].

Л. Виготський використовував поняття «контекст» для пояснення співвідношення змісту і значення: «Ось це збагачення слова змістом, який воно вбирає в себе з усього контексту і становить основний закон динаміки значень» [10]. Як стверджує Д.Норман, минулий досвід «...забезпечив широкий репертуар структурованих контекстів або схем, які можуть бути використані для характеристики змісту будь-якого знання» [4, с. 88]. «Розуміння як процес, – зазначав С. Рубінштейн, – як психічна розумова діяльність – це диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних контекстові якостях і реалізація (синтез), що формують цей контекст» [19; 20]. За М. Бахтіним, розуміння має активно-діалогічний характер та є співвіднесенням даного тексту із іншими текстами і його переосмисленням «у єдиному контексті попереднього і прогнозованого» [2; 6].

За допомогою цієї категорії можна краще зрозуміти процеси відображення на різних рівнях та формування особистості в навчанні. На це вказував С. Рубінштейн: «Пізнання психології людей в їх складних, цілісних проявах, у життєво значущих їх переживаннях і вчинках сприймається лише з контексту їх життя і діяльності» [12; 19]. На думку вченого, найцінніше в педагогічній системі А. Макаренка полягає в тому, що він зробив це відношення основним стрижнем практичної педагогічної роботи.

Провідна форма активності при використанні семіотичних навчальних моделей – це мова (слухання, говоріння, письмо); імітаційних навчальних моделей – предметна дія, а соціальних – вчинок. Через мову, дію, вчинок, що передбачають особистісну залученість людини до навчальної діяльності, здійснюється перехід від семіотичних структур – носіїв навчальної інформації – до структур професійної діяльності, а також предметний і соціальний розвиток особистості фахівця. Контекст професійної діяльності педагога «визначає» логіку переходу від значень, що формуються в межах семіотичних навчальних моделей, до сенсів у предметних моделях і далі – до соціальних цінностей, що формуються в соціальних навчальних моделях.

Використовуючи норми відносин у колективі майбутніх

виробників, узгоджуючи особисті інтереси із інтересами інших учасників, кожен дорослий учень перебуває в активній соціальній позиції і формується як професіонал і член нашого суспільства. В ігрових формах навчальної діяльності створюються умови для діяльнісного опосередкованого розвитку особистості в колективі [7; 8; 18].

У техноматичній площині навчання у ЗВО, згідно з теорією О. Леонтьєва про діяльнісне засвоєння умінь і навичок, має щонайменше три глобальні проблеми. Саме тому така об'єктивна, корисна та ефективна технологія, як контекстна, не знаходить широкого застосування [7; 8; 12; 13; 14; 15; 16].

Перша проблема полягає в тому, що оволодіння професійною діяльністю забезпечується в рамках і засобами якісно іншої діяльності – навчальної, яка має свої особливості.

Друга проблема спричинена тим, що форми навчальної діяльності не відповідають формам засвоюваної професійної діяльності. Ці відмінності полягають у змістовному наповненні ланок структури навчальної та професійної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Змістове наповнення ланок структури навчальної та професійної діяльності дорослого

Структурні ланки	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
Потреби	В учінні	У праці
Мотив	Пізнання нового, формування цілісної професійної діяльності	Реалізація інтелектуального та духовного потенціалу
Мета	Загальний та професійний розвиток особистості	Створення матеріальних та духовних цінностей
Дії	Пізнавальні, переважно інтелектуальні	Практичні, зокрема, теоретико-практичні
Засоби	Психічного відображення дійсності	Перетворення дійсності
Предмет	Інформація або знакова система	Чинники природи (інженер), невідоме (учений), свідомість людини (педагог)
Результат	Діяльні здібності особистості, система ставлення до світу, людей, себе	Товари, нові знання, освіченість людей

Щоб сформувати фахівця, необхідно забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавальної) до іншого (професійного) із відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Третя проблема впливає із другої: як саме подолати суперечність між навчальною діяльністю і діяльністю професійною. Таких проблем

доволі багато, але без їх вирішення навряд чи можливо побудувати повноцінний навчальний процес у ЗВО. Для цього необхідно усвідомлювати відмінності та суперечності між навчальною та професійною діяльністю.

Перша суперечність – між навчальною діяльністю та професійною знаходиться між абстрактним предметом навчальної діяльності (тексти, знакові системи, програмні дії) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання подані в контексті виробничих процесів і ситуацій. Традиційне навчання не може вирішити ці суперечності, звідси феномен формальних знань, неможливість застосування їх на практиці, труднощі в інтелектуальній та соціальній адаптації випускників до умов виробництва.

Друга суперечність – між системним використанням знань у професійній діяльності та «розпорошення» їх засвоєння між різними навчальними дисциплінами і кафедрами. Ця «мозаїка» знань не сприяє розвитку інтересу студента до майбутньої професійної діяльності. Традиційне навчання намагається розв'язати цю суперечність через встановлення міжпредметних зв'язків, розробку структурно-логічних схем і наскрізних програм спеціальностей. Однак, як свідчить практика, викладачі загальних кафедр (фізики, хімії, математики) не мають системного уявлення про цілісність професійної діяльності, а також про профіль фахівця (експлуатаційник, конструктор, дослідник, працівник управління, педагог), отже, не адаптують свою дисципліну до профілю фахівця [7; 8].

Третя суперечність – між залученням до професійної праці фахівця на рівні творчого мислення і соціальної активності та опорою у традиційному навчанні на процеси пам'яті, уваги, сприйняття, руху. Традиційне навчання – це процес передачі інформації від викладача до студентів за схемою, розробленою ще у XVII столітті (фундаментально ця теорія засвоєння знань була вивчена фізіологами й отримала назву асоціативно-рефлекторної теорії Сеченова-Павлова). Ця модель традиційно покладена в основу пізнавальної діяльності студента або учня ПТУ.

У навчанні контекстного типу закладено повний цикл мислення – від виникнення проблемної ситуації, формування пізнавальної мотивації до віднаходження способів вирішення професійної проблеми та аргументів щораз її правильності. Інформація, наприклад, тексти, інші знакові системи у контекстному навчанні перетворюються на знання, коли студент розуміє особистісний сенс засвоєного, визначає власне ставлення до нього. Практичну компетентність студент набуває лише в разі подвійного переходу: від знака (інформації) до думки, а від думки – до дії, до осмисленого вчинку. Отже, за технологією контекстного навчання інформація повинна подаватися в контексті майбутньої професійної діяльності, із урахуванням майбутнього професійного використання: роблю навчаючись і навчаюся роблячи.

П'ята суперечність – між пасивною роллю студента в навчанні (відповідає на запитання викладача, виконує завдання за його вказівкам) та ініціативною позицією фахівця в трудовій діяльності, якому треба приймати рішення і нести за них відповідальність.

Традиційне навчання через авторитарність не дає студентові рівного із викладачем права на активність, не стимулює перехід студента з позиції споживача навчальної інформації на позицію творця своїх знань і самого себе.

Шоста суперечність – між тим, що навчальна діяльність орієнтує студента на минулий соціальний досвід, натомість як особистісний сенс для нього передбачає використання цих знань у майбутній діяльності як професійного засобу. Реально і бажано для студента, щоб співвідношення між навчальною діяльністю і професійною становило перехід від учіння, коли інформація є предметом навчальної діяльності, через період адаптації (предметної та соціальної) до професійної діяльності, коли знання є засобом регуляції трудової діяльності.

Період адаптації випускників ЗВО сьогодні становить від трьох до п'яти років. Причому предметна адаптація (формування професійного мислення) відбувається легше, ніж соціальна (входження в колектив, набуття навичок спілкування, відповідальності тощо), оскільки у ЗВО не навчають соціальним навичкам.

Контекстне навчання орієнтується на те, що знання, уміння, навички даються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а як засіб вирішення фахових задач. Отже, контекстне навчання розглядає учіння і працю не як різні види діяльності, а як два етапи розвитку тієї самої діяльності в генезі [5; 7; 8].

Основною характеристикою освітнього процесу контекстного типу у ЗВО, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації і фрагменти діяльності на виробництві, виробничі відносини. Таким чином студентові «задаються контури» його професійної праці. Одиницею роботи викладача і студента стає професійна ситуація в усій її предметній і соціальній неоднозначності і суперечливості. Саме під час аналізу професійних ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захист від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії тощо) студент формується як фахівець і член майбутнього виробничого колективу.

Технологія контекстного навчання складається з *трьох базових форм діяльності*: навчальної діяльності (провідне значення мають лекції і семінари); квазіпрофесійної, що втілюється в іграх, спецкурсах, спецсемінарах; навчально-професійної (НДРС, виробнича практика, дипломне та курсове проєктування). Цим трьом формам діяльності відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна, соціальна [5].

Семіотичні навчальні моделі містять систему завдань, які передбачають роботу із текстом і переробку знакової інформації. У моделях такого типу предметна сфера діяльності відбувається за допомогою конкретних навчальних форм, у межах яких виконуються завдання, що не потребують особистісного ставлення до досліджуваного матеріалу. Одиницею роботи студента є мовленнєва дія – слухання, говоріння, читання, письмо. Засобом роботи є текст.

В *імітаційних навчальних моделях* навчальні завдання передбачають вихід студента за межі знакової інформації, співвіднесення її із майбутньою професійною діяльністю, осмислення знань, яке відбувається тоді, коли студент залучається ситуації вирішення певних професійних завдань. У цьому випадку одиницею роботи є предметна дія, на основі якої досягається практично корисний ефект. Засобом роботи буде контекст.

У *соціальних навчальних моделях* завдання повинні виконуватися в спільних, колективних формах роботи учасників навчального процесу (двох і більше). Такі спільні пошуки вирішення проблеми дають досвід колективної роботи в майбутньому професійному середовищі. Ця модель реалізується в ділових і навчальних іграх, НДРС, комплексному курсовому і дипломному проєктуванні. Одиницею діяльності студента стають вчинки, через які студент оволодіває професією як частиною культури, осмислює своє ставлення до праці, суспільства, самого себе. Засобом роботи, що формує ціннісне ставлення особистості до праці, людей і природи, служить підтекст.

У технології контекстного навчання зміст підготовки фахівця, таким чином, містить два компоненти: предметний зміст, який забезпечує професійну компетентність фахівця, і соціальний, що забезпечує здатність працювати в колективі, бути громадянином. Предметний зміст вважають базовим, а соціальний – фоновим. До фонового відносять зміст етики, екології, історії культури тощо – усе, що формує світоглядні і соціальні якості фахівця.

Отже, побудова навчального процесу на базі технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їх подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності поступово формується зміст майбутньої спеціальності, що дозволяє ефективно здійснювати загальний та професійний розвиток майбутніх випускників.

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання викладачеві необхідно прагнути до дидактично адекватного моделювання в навчальному процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності. Для ефективності цього процесу слід дотримуватися таких вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійної діяльності фахівця у формах навчальної діяльності студента;
- поєднувати різноманітні форми і методи навчання із урахуванням

дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності дорослого;

- використовувати модульність побудови системи та її адаптивність до конкретних умов навчання і контингенту студентів;

- обов'язково реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання дорослих (по суті ця вимога є одночасно і механізмом реалізації модульності у побудові навчання);

- забезпечувати зростаючу складність змісту навчання і відповідних форм контекстного навчання дорослих від початку до кінця цілісного навчального процесу.

Реалізація цих вимог дає можливість проєктувати цілісний навчальний процес, в якому враховуються такі чинники, як специфіка навчальних дисциплін, особливості та можливості кожного суб'єкта навчального процесу (викладача, студентів), а також тривалість і матеріально-технічні умови навчання. Окрім того, застосування даної технології дає можливість здійснювати науково обґрунтований пошук форм і методів контекстного навчання, конструювати їх системи, коригувати як зміст, так і цілі навчання (вимоги кваліфікаційної характеристики).

Література

1. Архипова С.П. *Основи андрагогіки*: навч. посіб. Черкаси–Ужгород, 2002. 184 с.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Наука, 1979. 445 с.
3. Брунер Дж. *Психология познания*. Москва: Наука, 1977. 413 с.
4. Величковский Б.С. *Современная когнитивная психология*. Москва: Наука, 1982. 336 с.
5. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: Метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
6. Вербицкий А. А. *Совершенствование педагогического процесса в вузе*. Советская педагогіка, 1986. № 6. С.75–78.
7. Вихрущ В.О. *Андрагогічна парадигма: загальнонауковий контекст*. Тернопіль: Крок, 2019. 417 с.
8. Вихрущ В.О., Вихрущ А.В., Романишина Л.М. *Загальні основи андрагогіки*. Тернопіль: Крок, 2018. 345 с.
9. Волкова Е.Н. *Субъектность как интегративное свойство личности педагога*: Дисс. : канд. психол. наук. Москва, 1992.
10. Выготский Л.С. *Психология развития ребенка*. Москва: Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
11. Гершунский Б.С. *Педагогическая прогностика*: Методология, теория, практика. Киев: Вища школа, 1986. 200 с.
12. Кулюткин Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. Москва: Издательский центр „Академия”, 1985. 128 с.

13. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С. *Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся*. Москва: Издательский центр „Академия”, 1971. 111 с.
14. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. 156 с.
15. Лаврентьева Н.Б. *Контекстное обучение как инновационная технология*. Учебное пособие. Барнаул: изд-во АлтГУ, 1995. 150 с.
16. Матюшкин А. М. *Актуальные проблемы психологии в высшей школе*. Москва: Высшая школа, 1977. 213 с.
17. Матюшкин А. М. *Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности*. Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5—17.
18. Петровский А. В. *Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды*. Москва: изд-во МГУ, 1984. 270 с.
19. Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: изд-во МГУ, 1973. 720 с.
20. Сігаєва Л. Є., Мартіросян О. Неперервна освіта дорослих: історико-педагогічний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика* [зб. наук. праць]. 2016. №3. С.183-195.

1.6. Освіта дорослих як подолання бар'єрів: антропософський підхід

Іонова О.М., Партола В.В.

Сучасні активні зміни в усіх сферах політично-економічного й соціально-культурного життя, науково-технічний прогрес й об'єктивна необхідність постійно засвоювати нові технології, потреби окремої людини в розвитку власної особистості актуалізують проблеми освіти дорослих, тобто всіх напрямів продовження навчання після закінчення закладу загальної середньої освіти.

Одним із найважливіших завдань освіти дорослих є врахування психофізичних особливостей особистості, зокрема наявність бар'єрів, що часто заважають людині вчитися, розвиватися, удосконалюватися. Якщо мова йде про дитину, то ці бар'єри повинен долати дорослий – вихователь, учитель. У разі ж дорослого, який навчається, це має робити він сам або за допомогою іншого дорослого. Але для цього дорослий учень має усвідомити ці бар'єри.

З огляду на вищезазначене особливий науковий інтерес викликає підхід до освіти дорослих, відомий як Програма *NALM – New Adult Learning Movement* (Рух за оновлення освіти дорослих). Цей підхід розроблено Конрадом ван Хойтеном, нідерландським соціологом і педагогом [8-10]. Методологічними засадами програми *NALM* є антропософія – учення про духовну основу світу та людини, фундатором

якої є Рудольф Штайнер (видатний європейський мислитель, філософ, учений, засновник вальдорфської школи) [5-7].

За програмою *NALM* із 2000 р. в Україні здійснює роботу семінар, орієнтований на підвищення кваліфікації вальдорфських педагогів. Тривалість семінару – три роки, форма роботи – очно-заочна: двічі на рік протягом двох тижнів проводяться інтенсивні заняття в різних містах України (Дніпро, Київ, Одеса, Харків тощо). Паралельно робота з педагогами здійснюється в школах, що працюють за вальдорфською системою. Як правило, один-два рази на тиждень педагоги збираються разом для спільної роботи [4].

Основні підходи, форми та методи програми *NALM* використовуються також у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди для підготовки та перепідготовки вчителів для роботи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Ця робота здійснюється в межах спецсемінару «Антропософська освіта дорослих» [1; 3].

Згідно з антропософським баченням образ людини – це триєдність тілесного, душевного та духовного буття; людська індивідуальність, її «Я», виявляється в трьох основних функціях людської душі (психіки) – мисленні, почуттях і волі. Ці сфери людини перебувають у стані постійного руху, а завдання освіти полягає в пошуку методів і форм їх гармонізації [5].

За К. ван Хойтеном, у будь-якому навчанні виявляються три основні бар'єри – бар'єри в людському мисленні, почуттях і вольовій діяльності. Ці бар'єри людина може переживати як нездоланну перешкоду, як прірву, що викликає страх, як сильне відчуття антипатії або безсилля. Такі переживання часто супроводжуються почуттями неповноцінності, пригніченості, слабкості тощо.

Необхідно працювати над усіма трьома бар'єрами, оскільки робота лише з одним видом бар'єрів порушує рівновагу і є небезпека односторонності (зокрема інтелектуалізація без практичних дій і без зв'язку з якісним, особистісним елементом життя почуттів або підвищення майстерності без реального розуміння цілей і змісту своєї діяльності тощо). І саме в подоланні цих трьох бар'єрів і відбувається справжнє змінювання – сутнісне навчання: людина починає розуміти або бачити те, що раніше було незбагненим. Вона облагороджує світ своїх почуттів, поглиблює та збагачує його. Однак, перш за все, необхідно розвинути в собі певну якість, а саме: бачити і розпізнавати свої бар'єри.

Отже, бар'єр мислення існує між розумінням людиною світу і власним «Я» (рис. 1). Це завіса, що закриває реальність світу. Розумові моделі відкривають, як правило, лише частину дійсності, часто приховуючи інші реальності. Пізнаючи світ, людина нашоухується на все нові й нові загадки, виявляючи при цьому перешкоди, що стоять на шляху пізнання. Бар'єр почуттів знаходиться між «Я» людини та розумінням нею самої себе, виявляється як опір на шляху до реальності.

Антипатії, симпатії та інші переживання заважають сприйняттю процесу навчання. Вольовий бар'єр виникає у відносинах між «Я» і світом. «Я» хоче робити щось у світі, хоче формувати, організовувати, досягати чогось. При цьому «Я» протидіє вольовий бар'єр (рис. 3) [8-11].

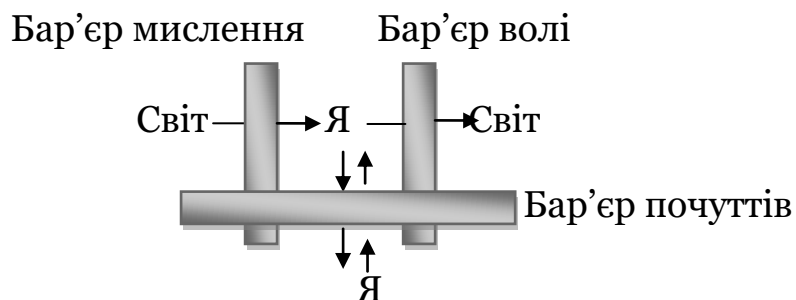


Рис. 3. Основні бар'єри, що виникають в освіті дорослої людини

Щоб подолати бар'єр мислення, дорослому учню необхідно: навчитися ставити питання й досліджувати феномени, а не пасивно приймати знання та готові відповіді; розуміти, що потрібно змінити в собі задля істинного пізнання; навчитися розрізняти те, що знаєш, від того, що розумієш (відрізняти своє власне від того, що сприйнято від інших людей); розвинути в собі здатність об'єктивного спостереження.

Важливо також розуміти, що в житті кожна людина переживає дійсність по-своєму. Так, одні люди в змозі мати справу тільки з чимось конкретним. Інші – як істину переживають більш абстрактний спосіб дій. Треті наполягають тільки на аналітичному або синтетичному методі. Є також такі, які не можуть зрозуміти щось образне, воно для них є чимось химерним. Описовий виклад вони вважають не науковим, лише чіткі визначення мають для них значення. Водночас є й такі, які стверджують, що визначення – це засіб, що «прикриває» брак розуміння.

Отже, за своїми задатками та способом мислення всі мають свої власні, відмінні від інших, у певному сенсі однобічні розумові бар'єри. Жодний учитель дорослих не може задовольнити всіх своїх учнів, з їхніми відмінностями, перш за все, у способі мислення. Тому від учителя дорослих вимагається інше: стати для учнів радником у подоланні тих проблем, що виникають на порозі мислення, радником, який допомагає подолати ці однобічності. Учитель дорослих повинен спільно зі своїми учнями виявляти блоки-бар'єри. Потім поради, що потрібно робити для їх подолання. І далі супроводжувати учня на його шляху пізнання. При цьому дорослий учень розвиває здатність відкриватися всьому світу (без бар'єрів), щоб у ньому могла виразити себе істина світу [8].

У подоланні бар'єру почуттів йдеться не стільки про прорив, як це відбувається з мисленням, або випробування на мужність, що важливо

для подолання бар'єру волі, – тут мова йде про перетворення самого себе.

Подолати цей опір пізнавальним шляхом або навіть зусиллям волі дійсно складно для багатьох людей. Багато хто з учителів дорослих відчують певні труднощі в цій галузі, часто відмовляючись розглядати бар'єр почуттів як істотну частину навчального процесу. Це свідчить лише про те, що учитель дорослих і сам має значні складнощі в подоланні свого бар'єру почуттів. З огляду на це найважливішим завданням освіти дорослих (хоча цьому не завжди приділяється належна увага) є знаходження творчого способу подолання такого особистого бар'єру, який супроводжує будь-який навчальний процес. Адже процес навчання, з яким людина через особисті переживання внутрішньо не пов'язана, не може сприяти людському розвитку.

Учитель дорослих має ознайомитися з природою порога між свідомим і несвідомим душевним життям. Цей поріг виявляється в усіх людських почуттях, що виникають у навчальному процесі. Оскільки вчитель дорослих зачіпає особистісну сферу, то надто важливим є його дружнє ставлення, у якому немає осуду та докорів. Але це можливо лише в разі, якщо вчитель дорослих досяг уже певної зрілості у власному житті почуттів.

Для подолання бар'єру почуттів необхідно враховувати такі значимі аспекти, як: розуміння кожним учасником навчального процесу, наскільки важливо звертати увагу на нескінченний опір, який він переживає в царині почуттів; глибокий аналіз власного біографічного розвитку, що суттєво допомагає, – так само, як і усвідомлення того, яким чином розвивається людська душа від кризи до кризи; уміння вчителя дорослих вести бесіди, що допомагають учневі в розв'язанні проблеми подолання бар'єру почуттів.

Щодо останнього, то тут найважливішою якістю вчителя дорослих є його здатність дійсно слухати співрозмовника. Дорослі учні часто скаржаться на те, що не знаходять людину, з якою можна було б поговорити на особисту тему. Однак, і сам дорослий учень повинен учитися проводити бесіду такого роду, тобто «бесіду, що допомагає» (підкреслимо, що використання терміна «бесіда, що допомагає» не пов'язано з методами психотерапії). Потрібна певна мужність, щоб вступити в делікатну царину почуттів. Проте, як свідчить досвід, що, хоча за цим порогом почуттів і криється багато всього неприємного й делікатного, але є й багато несподівано прекрасного та позитивного [8].

Як зазначалося вище, при вольовому бар'єрі йдеться про стосунки між людським «Я» і світом, коли «Я» відчуває опір у вольовій галузі.

Слід зазначити, що існує багато людей, які віддають перевагу навчанню саме через дії, йдучи так званим емпіричним шляхом. Проте більшість учителів дорослих визнають, що насправді воля учня часто виявляється паралізованою. Не можна стверджувати, що дорослі учні не здатні сприймати нове або займатися новими видами діяльності. Але, як

правило, вони займаються тільки тими питаннями, які перед ними висувуються, або є типовими для нашої технізованої сучасності. Таке виконання «заданого» не слід ототожнювати з «активністю», оскільки воно виключає свідоме керівництво «Я», що призводить до послаблення здатності оволодіти своєю волею. Якраз на прикладі цих регульованих діяльностей добре виявляється заціпеніння життя волі, що, у свою чергу, перешкоджає й активній роботі над бар'єрами в галузі мислення та почуттів. Існує тенденція, що дорослий учень у своєму навчанні все більше потребує приписів і не є самостійним у процесі навчання.

Основний характер спротиву волі – це страх, що залишається глибоко захованим у людині. Цей страх, що живе в нашій волі, виявляється часто як занепокоєння в галузі почуттів і невпевненість у інтелектуальному житті. Так, у вишах часто можна почути нарікання викладачів на те, що у студентів занадто слабка воля вчитися, мало витримки, занадто легко вони пасують перед труднощами, воліють залишатися пасивними глядачами; не здатні зв'язувати себе з чим-небудь і роблять лише те, що їм приємно, тощо.

У галузі волі, таким чином, основна проблема полягає в тому, щоб знаходити в собі мужність вчитися, змінюватися і розвиватися. Тому основне завдання вчителя дорослих – це пробуджувати волю людини, допомагати їй долати страх і виховувати в собі мужність. Глибоко заховані та різноманітні види страху повинні стати «вихователями мужності». Слід також згадати про те, що у звичайному набутті вмінь і навичок, які необхідні в тій чи іншій професії, коли тренуються запропоновані дії, страх не виявляється, він залишається прихованим. Але він дасть про себе знати відразу, як тільки виникне необхідність прийняття самостійного рішення. Тому в багатьох освітніх установах спостерігається тенденція щодо надання студентам зовнішніх гарантій, організувавши чітко розпланований та детально описаний освітній процес. Цілком очевидно, що людина в цьому випадку обмежена ззовні, пробудження волі не відбувається.

Пробудженню самостійної волі дорослого учня до навчання сприяють такі основні моменти: залучення дорослого учня до художньої діяльності (глибоке переживання звуку, кольору, слова, руху тощо), яка звернена до творчого начала в людині; робота в групі, що здатна «пробудити» в людині значну активність (групова навчальна діяльність часто успішніше може привести волю учня в рух, ніж його самостійна робота); проєктна діяльність дорослого учня або групи учнів; структура самого навчального процесу, що має вплив на волю дорослого учня (виклад навчального матеріалу, що обмежується одним лише змістом, викликає, як правило, антипатії, а залучення особистого начала, навпаки, має позитивний ефект) [8].

Отже, безперечно важливим в освіті дорослих є визнання рівноправності всіх трьох бар'єрів у навчанні (бар'єрів у людському

мисленні, почуттях і вольовій діяльності), приведення їх у рівновагу та надання дорослому учневі конкретної допомоги в їх подоланні.

Література

1. Іонова О.М. Антропософськи-орієнтований підхід до освіти дорослих. *Педагогіка і психологія: Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2018. № 4. С. 12-19.
2. Іонова О.М. Становлення й розвиток людини: антропософський підхід. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. № 4. С. 56-63.
3. Іонова О.М. Салютогенетичний підхід до підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. № 2. С. 34-42.
4. Лозова В.І., Іонова О.М. Види, авторські дидактичні системи навчання. *Лекції з педагогіки вищої школи* : навч. пос. за ред. В.І. Лозової. Харків : «ОВС», 2010. С. 179-222.
5. Штайнер Р. *Общее учение о человеке как основа педагогики*. Москва: Парсифаль, 1996. 176 с.
6. Штайнер Р. *Духовное обновление педагогики*. Москва: Парсифаль, 1995. 256 с.
7. Штайнер Р. *Антропология и педагогика*. Москва: Парсифаль, 1997. 128 с.
8. Houten, C. V. *Awaking the Will. Principles and process in Adult Learning*. London: Tempe LODGE, 1999. 230 p.
9. Houten, C. V. *Practising Destiny. Principles and process in Adult Learning*. London: Tempe LODGE, 2000. 180 p.
10. Houten, C. V. *Creative Spiritual Research. Awakening the Individual Human Spirit*. London: Tempe LODGE, 2009. 156 p.
11. Ionova E., Partola V. Salutogenetic approach in adult education. *Pedagogy and Psychology of Sport*, 2017. V. 3. No 2. P. 4-17.

1.7. Освіта дорослих: основні фактори та перспективи розвитку в Україні

Фроленкова Н.А.

Епоха інформаційної цивілізації характеризується новою системою цінностей, в якій статус людини і суспільства буде визначати не кількість накопичених матеріальних благ, а рівень культури, освіти, розумного господарювання, що забезпечує збереження і відтворення ресурсів. Якщо раніше важливе значення в розвитку держав і націй відігравали мали ресурси і фінанси, то сьогодні основним багатством є «людський капітал». Це, відповідно, потребує зміни освітньої парадигми, перегляду

основоположних педагогічних ідей, концепцій, систем, освітніх практик та інструментів.

Однією з тенденцій майбутньої освітньої парадигми є створення ефективної системи безперервної освіти людини протягом усього її життя. Завдання безперервної освіти полягає не тільки в збагаченні людини новими знаннями, а й у збереженні її професійної компетентності впродовж усього життя. Економічно успішні країни інтенсивно розвивають та вдосконалюють систему освіти дорослих, як важливого елемента освіти протягом життя, що забезпечує результативний розвиток суспільства. Збільшення середньої тривалості освіти дорослого населення всього лише на один рік у довгостроковому періоді зумовлює економічне зростання на 3,7% та підвищення доходів на душу населення на 6% [1].

Освіта дорослих – це окремий напрям в освіті, що забезпечує задоволення освітніх потреб осіб, зайнятих самостійною професійною діяльністю. Необхідність освіти дорослих зумовлена динамікою соціального, економічного, культурного і науково-технічного прогресу, змінами в змісті та характері праці і суспільної діяльності людей, збільшенням вільного часу і, відповідно, можливостей для його раціонального використання. Сьогодні значення такої освіти посилюється, оскільки відбувається структурна перебудова економіки, що потребує перекваліфікації та перенавчання більшості осіб працездатного віку.

За оцінками експертів Організації економічного співробітництва і розвитку, з урахуванням розвитку демографічної ситуації в розвинених країнах, до 2050 р. переважна частина освітніх практик у формальній системі освіти і за її межами буде пов'язана з дорослим населенням (понад 600 млн. осіб) [1]. Перспективи розвитку системи освіти дорослих міжнародні організації та уряди країн убачають у розробках спеціальних стратегій і національних програм, а також послідовній державній політиці в даній сфері. Таким чином, можна виокремити такі фактори розвитку і перспективності освіти дорослих, а також потреби дорослого населення в освіті:

1. Людський ресурс, як будь-який інший ресурс, має свою цінність на ринку. Освіта, нові знання і компетенції підвищують цінність людини на ринку праці, що дозволяє дорослому населенню усвідомити необхідність підвищення рівня знань із метою самореалізації та конкурентоспроможності.

2. Через інтенсивну глобалізацію та інформатизацію суспільства відбувається прискорений процес морального і фактичного знецінення та старіння знань і умінь фахівців, тобто фахівець високої кваліфікації стає непридатним для подальшої роботи. З огляду на це перенавчання, постійного підвищення професійної компетентності, участі в системі додаткової освіти та перепідготовки періодично потребують фахівці всіх вікових категорій. Це усуває освітню дистанцію в представників різних

поколінь, а також сприяє зростанню конкурентоспроможності компанії на ринку.

3. Сьогодні в розвинених країнах 18% населення – це люди, старші за 60 років. До 2030 року цей показник підвищиться до 30%. З огляду на загальносвітову тенденцію до старіння населення країни заохочують людей похилого віку довше вести активний спосіб життя, працювати, бути залученими до суспільного життя. Різні види освітньої діяльності розширюють сфери соціальної діяльності, сприяють оволодінню новими спеціальностями, дозволяють відчувати на новому етапі життя відчувати свою корисність, допомагають встановлювати нові дружні зв'язки, створюють умови для реалізації потреби поділитися досвідом.

4. Не кожна людина має можливість реалізувати свій потенціал, бажання та можливості в юності. Значна частина розкриваються поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього свого життя. Освіта дорослих стає елементом «планування другої половини життя», де людина має можливість реалізуватись у сферах, які з якихось причин не були раніше доступними.

5. Об'єктивна потреба постійно оволодівати новими технологіями. Технічний прогрес ставить дорослого перед необхідністю позбутися «старого» досвіду заради придбання нового. Як досвід життєвий, так і професійний часто є перешкодою для професійного зростання, якщо він не відповідає сучасним вимогам.

6. Задоволення щораз вищих вимог окремої людини в розвитку власної особистості, тобто навчання дорослих із метою самовдосконалення та самореалізації.

Рівень освіченості працюючого дорослого населення є індикатором високого рівня життя країни. Тема освіти дорослих щороку набуває актуальності, у багатьох країнах розробляються національні стратегії та державні програми розвитку. Успішні країни усвідомили необхідність розвитку освіти дорослих. Вкласти гроші в освіту дорослих має не тільки держава, а й місцеві громади, роботодавці, бізнесмени. У різних країнах використовується система заходів, що забезпечує наближення освіти до студента за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів, створення просвітницьких центрів у школах, ЗВО, бібліотеках, клубах, релігійних центрах, на робочих місцях, а також на основі інформаційних технологій.

Розвиток освіти дорослих – одне з пріоритетних завдань держави і федеральних земель, закріплене в Конституції Німеччини. Сьогодні в країні налічується понад 2000 акредитованих державою і підтримуваних із бюджетних коштів установ, що займаються освітою дорослих. Приблизно стільки ж організацій освіти дорослих працює при підприємствах, промисловій, індустріальній, торговій і ремісничій палатах. Крім того, діють численні приватні комерційні установи освіти дорослих.

У Фінляндії, як і в інших країнах Скандинавії, доросла освіта має провідне значення в системі безперервної освіти. Координацію освіти дорослих у Фінляндії здійснює Фінська Асоціація освіти дорослих, заснована ще у 1969 р. У Фінляндії система навчання для дорослих містить формальну і неформальну освіту, а також так звану ліберальну освіту (*liberal education*).

Важливі відмінні ознаки загальної освіти дорослих: освітній заклад є вільним у виборі завдань і змісту навчання; освітній заклад може надавати можливість студенту брати участь у формуванні змісту та інших аспектів навчального курсу; загальна освіта дорослих переважно оплачується національним урядом, місцевими муніципалітетами; освіта дорослих виникла як потреба в освіті людей для цілей рівності і демократії.

У Швеції ухвалено Декрет про державну підтримку освіти дорослих, в якому організаторська функція покладена на Шведську національну Раду з освіти дорослих (з 1991 р.) – некомерційну організацію, що працює на основі соціального партнерства. Система грантів на освітні проєкти – його головна діяльність. Освіта дорослих у Швеції організована широкомасштабно і цілеспрямовано, заснована на об'єднанні зусиль громадськості та держави. Близько 75% дорослого населення Швеції постійно навчається.

Словенія – одна з країн Східної Європи, уряд якої замінив систему ідеологічної пропаганди централізованою системою освіти дорослих. Заснований урядом в 1991 р. Центр освіти дорослих фінансується на 60% державою, на 40% – контрактами і грантам. Ця некомерційна організація виконує функції поширення інформації про освіту дорослих; організації підготовки керівників для системи освіти дорослих; організації досліджень; підтримки інноваційної діяльності; міжнародного співробітництва.

Школи для дорослих у Польщі називаються поліцеальними. Польща пропонує навчання не тільки для молоді, але й для старших вікових груп, де є можливість отримати європейський диплом або сертифікат про закінчення навчання. Для іноземців більшість таких курсів є безкоштовними.

Сьогодні система додаткової освіти дорослих у Республіці Білорусь є одним із найважливіших факторів соціально-економічного розвитку країни. ця система є гнучкою, мобільною, вона постійно розвивається [2]. Система додаткової освіти вирішує завдання забезпечення галузей економіки професійними кадрами необхідного рівня кваліфікації, кадрової підтримки інноваційних процесів, задоволення потреб громадян у професійному вдосконаленні.

Із прийняттям Кодексу Республіки Білорусь про освіту розширилося поняття «додаткова освіта дорослих». Якщо раніше під додатковою освітою дорослих розумілося тільки підвищення кваліфікації, перепідготовка та стажування, сьогодні – реалізацію

освітніх програм: підвищення кваліфікації, перепідготовка, стажування керівників і фахівців і службовців; спеціальна підготовка, необхідна для заняття окремих посад; програми навчальних курсів (лекції, тематичні семінари, практикуми, тренінги та інші види навчальних курсів); навчання в організаціях; удосконалення можливостей і здібностей особистості.

В Україні традиційно освіту дорослих прийнято розглядати переважно як додаткову професійну освіту. Останнім часом ініціативи, проєкти, ідеї, пов'язані з навчанням дорослих, починають розвиватися на місцях, в регіонах. Однак всі існуючі в країні форми навчання дорослих організаційно та адміністративно перебувають у різному підпорядкуванні, не об'єднані цілісно державною політикою, відповідними управлінськими та координуючими структурами, теоретичними і науково-методичними принципами навчання.

Особливістю навчання дорослих людей є те, що воно має здійснюватися з урахуванням їх вікових, соціально-психологічних, національних та інших особливостей. Саме на це спрямована сучасна педагогічна наука – андрагогіка як галузь педагогічної науки, що досліджує проблеми навчання, виховання та освіти дорослої людини протягом усього життя. У широкому сенсі андрагогіку слід розуміти як науку особистісної самореалізації людини упродовж усього її життя. Андрагогіка сприяє розкриттю особистості з віком, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності [3; 4]. Серед особливостей освіти дорослих можна виокремити такі:

1. Основне положення андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, полягає в тому, у процесі навчання викладач виконує лише, функцію надання допомоги студенту у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду останнього, коригування та поповнення його знань. Як правило, дорослі люди бажають вчитися, якщо вони бачать необхідність навчання і можливість застосувати його результати для поліпшення своєї діяльності. Крім того, вони прагнуть брати активну участь у процесі, «привносять» у навчальні ситуації власний досвід і свої життєві цінності, намагаються співвіднести навчальну ситуацію зі своїми цілями і завданнями. Отже, в освіті дорослих завдання викладача – організувати навчальний процес так, щоб слухачі ставали «співавторами» власного навчання.

2. В освіті дорослих повинна відбуватися зміна пріоритетності методів навчання. Замість лекційних, андрагогіка передбачає переважно практичні заняття, часто експериментального характеру. Крім того, змінюється підхід до отримання теоретичних знань. Першочергового значення набувають дисципліни, що містять інтегрований матеріал за декількома суміжним галузями знань, наприклад, управління проєктами. Останнім часом популярними стають активні методи навчання дорослих: презентації, семінари, ділові та рольові ігри, бізнес-тренінги, воркшопи, кейси, дискусії в малих групах, моделювання та

виконання проєктів, навчання дією та ін. Вони передбачають варіативність форм навчальної діяльності, використання різноманітних форм організації групової роботи, динамічну зміну видів діяльності.

3. Для максимально ефективного досягнення цілей андрагогіки необхідний поділ дорослих за різними віковими категоріями. Соціальна наука виокремлює три вікові категорії: до 25 років, від 25 до 45 років, понад 45 років. Дорослі оволодівають новими знаннями і навичками по-різному, тому потребують індивідуалізації навчання, підвищення самооцінки і почуття власної гідності. Саме тому для кожної категорії необхідно встановити необхідні цілі, підходи, методи, терміни і темп навчання, визначити взаємодію працівників, що належать до різних категорій.

4. Більшість дорослих у процесі навчання потребують допомоги. Найчастіше це пов'язано з їх неготовністю до змін, мають місце психологічні причини: занепокоєнням власним авторитетом, страх бути некомпетентним в очах оточуючих, невідповідність власного образу «солідної людини» і ролі учня. Дорослий накопичує значний запас життєвого, соціального і професійного досвіду, який формує його світогляд, за допомогою якого він оцінює будь-яку інформацію, що надходить.

5. Сьогодні складність навчання дорослих виявляється ще й у тому, що вони випробували на собі вплив старої педагогічної парадигми з усіма властивими їй недоліками: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив теорії від життя, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань.

До основних завдань упровадження та удосконалення системи додаткової освіти дорослих в Україні належать такі:

- забезпечення ефективної взаємодії та єдиного курсу для широкого кола зацікавлених сторін (міністерств, місцевих органів влади, навчальних закладів, організацій);
- удосконалення галузевої нормативно-правової бази, зміна галузевого законодавства;
- комплексні маркетингові дослідження потреб галузей економіки у фахівців, вивчення ринків праці;
- оптимізація структури системи додаткової освіти дорослих відповідно до реальних потреб у регіонах, галузях і країні в цілому;
- удосконалення навчально-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення системи додаткової освіти дорослих з урахуванням сучасних тенденцій;
- розширення масштабів міжнародного співробітництва в сфері дорослої освіти;
- створення розгалуженої системи незалежного оцінювання та сертифікації знань, отриманих через неформальну та інформальну освіту;

- розробка і впровадження інноваційних методів викладання та навчання, перегляд і адаптація навчальних планів спеціальностей;
- розвиток наставництва і консультування як форм навчання дорослих.

Отже, освіта дорослих є важливою галуззю освіти, здатною вирішувати нагальні завдання соціально-економічного і політичного розвитку. В Україні ця галузь освіти потребує концептуального вдосконалення з урахуванням особливостей, а також законодавчого забезпечення і фінансової підтримки на державному рівні.

Література

1. Галичин В.А. Основные характеристики и тенденции развития образования взрослых в условиях глобализации. *Век глобализации*. Выпуск №1(9)/2012. С. 104-114.
2. Дополнительное образование взрослых. *Сайт Міністерства освіти республіки Беларусь*. URL : <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/dop-obr/>
3. Дудина М.Н. Образование взрослых: от педагогики к андрагогике и акмеологии. *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 5. С. 13-15.
4. Дресвянников В.А. *Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых*. URL : <http://www.elitarium.ru/obuchenie-princip-znaniya-opyt-celi-potrebnosti-razvitie-andragogika-sposobnosti/>

1.8. Освіта дорослих задля демократії

Загрійчук І. Д.

В останні роки все частіше можна почути висловлювання про те, що нібито немає великих, навіть божевільних ідей, які б могли вивести людину на новий, небачений досі рівень розвитку. На фоні проривів у сфері біотехнологій, цифрової техніки, розвитку транспорту і т. п. такі розпачливі вигуки здаються несправедливими. Однак, ідеї, що витають у суспільстві, не виникають безпричинно.

Песимізм, про який мова, стосується не будь-яких ідей, принаймні не ідей у сфері природничих та технічних наук. Розчарування лунають у сегменті соціально-гуманітарних дисциплін, у сфері, яка покликана «оздоровлювати», «олюднювати» наш соціальний та політичний простір. Переводячи розмову в цьому напрямку, замітимо, що, розмірковуючи таким чином, ми нерідко додаємо: закінчилась епоха великих ідей, великих людей, закінчились героїчні, а значить, змістовні часи.

Що це може означати? Очевидно, мова йде про тугу за тим станом суспільного життя, змістом якого є ідеї, якими керуються якщо не усі громадяни, то принаймні великих ідей, високих помислів не позбавлена

провідна верства. А це означає, що суспільство, як і окремий індивід, не може розвиватись без ідей, без попередньо продуманого плану розвитку. Повна стихія, щоденна розгнuzданість, відсутність стратегічного бачення є не найкращим способом поліпшення життя. Неможливо досягти будь-яких цілей, якщо таких цілей немає. А цілі, як відомо, формуються в ідеях, які потім втілюються у планах і реалізуються у продуманих кроках.

Отже, мова йде про роль і значення ідей, мислення, знання в існуванні та розвитку суспільства. І коли в тих чи інших висловлюваннях відчувається туга за великими ідеями, нарікання на здрібнілість людей, то за цією нудьгою слід бачити гостру потребу людини жити змістовним життям. Життям, що виходить за межі індивідуального існування, потребу служити надіндивідуальному, суспільству, іншому, в якому індивід бачить своє продовження. І мова тут йде не про власних дітей, не про дітей взагалі, а про суспільство як ціле, яке у порівнянні з існуванням окремої особи можна вважати вічним. А вічність це та риса, якою Платон наділив безсмертні ідеї, що потім через низку трансформацій стали базовою основою християнського світогляду.

Про земне походження, історичну роль та «божественну» сутність ідей можна говорити досить довго та розлого, але не це є метою нашого есе. Єдине, що слід підкреслити, це важливість ідей в житті людини і суспільства, а також земне походження та можливість їх істинного пізнання.

Коротко зафіксуємо джерело формування «наших» ідей, які передаючись із покоління в покоління стають «не нашими», «вічними», об'єктивними.

Кожного із нас у цей світ привели батьки, наші батьки. Але поняття «батько», «отець» належить не лише моєму батьку, але й іншим чоловікам, які мають дітей. Поняття «отець» існує, «живе» значно довше (вічно), ніж кожен із нас. Воно належить усім, але ці «усі» кожен раз різні в силу смертності людей, а значить для кожного нового батька поняття «отець сімейства» уже існує як щось первинне, як щось таке, що конкретному батьку передувє, існує до нього, аж до «отця небесного».

Розуміння такого обертання, перевертання світу в процесі пізнання є дуже важливим, коли мова йде про освіту, критичне мислення як спосіб самостійно розібратись у процесах, учасником яких ти є. Це передбачає виявлення у кожному конкретному випадку «земного коріння» високих ідей, щоб не стати жертвою мислених абстракцій, позбавлених реального змісту. Такі абстракції виникають не лише тоді, коли вони вигадані, але й тоді, коли вони сформульовані іншими, в інший час. Виникнувши в певний період, вони відповідали в ту епоху реальному змісту історичного процесу, були внутрішньою формою реалізації цього змісту.

Будучи некритично сприйнятими, такі ідеї вводять людину в оману, оскільки тоді не індивід формує ідеї та керує (керується) ними, а

ідеї роблять людину своєю маріонеткою. Можна сказане прочитати і так: не людина творить, формулює ідеї, а ідеї, мислення є причиною появи людей і взагалі всього живого. В контексті нашої розмови, і не тільки нашої, таке трактування ідей є безумовно абсурдним.

Останнім часом все частіше лунають голоси про вади сучасної демократії, яка, як відомо, є владою народу. Для нас це означає, що виборці, доросле населення свідомі свого вибору, своєї відповідальності за все, що відбувається в суспільстві. Повноцінне функціонування демократичної моделі облаштування суспільства передбачає високий рівень культури, достатній рівень раціональності та активності громадян. Однак, «дослідження в сфері політичної поведінки поставили під сумнів, як зазначають американські вчені Г. Алмонд та С. Верба, адекватність раціонально-активістської моделі. Вони продемонстрували, що громадяни демократичних країн рідко живуть у відповідності з цією моделлю. Їх неможливо назвати ні добре інформованими, ні глибоко включеними в політику, ні особливо активними; а процес прийняття електоральних рішень є чим завгодно, тільки не процесом раціонального розрахунку» [1].

Саме з причини недостатньої поінформованості, недостатнього вміння самостійно розбиратись в складних перипетіях соціально-політичного життя, а іноді і небажання, не просто існує, а зростає так зване явище політичного популізму, продукування в суспільстві ідей, які неможливо реалізувати з тих чи інших причин. Популізм ще називають демагогією. І тут цікава сама етимологія слова.

Якщо педагогія або педагогіка в її традиційному звучанні означає «вести», вводити в життя, навчати дітей, то демагогія означає те саме, тільки тут уже мова йде не про ведення по життю дітей, а дорослих, народ, «*pedos*». А вести народ як дітей неможливо. Це непристойно, це ображає як тих, хто «веде», так і тих, хто «ведеться». Правда, за однієї умови — коли обидві сторони є моральними, усвідомлюють непристойність таких відносин між дорослими.

Бути моральним — означає усвідомлювати ситуацію, знати її, діяти у відповідності з її усвідомленням на благо інших, а не лише у своїх інтересах. Розкриваючи сутність морального категоричного імперативу І. Кант наголошував, що лише ідея загального та воля до нього заслуговує на справжню повагу, і що «гідність людства полягає саме в цій спроможності встановлювати загальні закони» [2, с. 283]. І, відповідно, підкорятись їм, діяти у відповідності з ними.

Якщо для тих, хто користується демагогією, «веде» за собою, фальшивість ситуації, її невідповідність потребам та прагненням широких верств може усвідомлюватись і, як правило, усвідомлюється, то для значної частини народу, виборців, які беруть участь у формуванні представницької влади, нерозуміння глибинних основ політики і політичної діяльності, її ідеологічного оформлення часто є причиною нереалізації їхніх політичних та економічних очікувань. В результаті

чого настає розчарування у своїй спроможності що-небудь змінити у суспільстві на краще.

Так чи інакше, передумовою будь-яких змін у суспільстві завжди є знання. Воно є необхідним, хоч і недостатнім для того щоб зміни відбулись. І це видно на прикладі, наведеному вище. Дотримання моральних норм не забезпечується знанням, але без знання, здатності людини починати причинний ряд подій, моральна поведінка неможлива. Особливо це стосується політики.

Зауважимо, що суспільна демагогія існувала завжди, про що свідчить античне походження самого терміну. Ми винесемо за дужки історичні перипетії як самого явища, так і терміну, який це явище відображає, звернувши увагу лише на те, що рабовласницька, буржуазна і сучасна буржуазна демократія (так її умовно назвемо) суттєво відрізняються. Сучасний стан демократичних відносин у суспільстві, який виростає на здатності людини до високотехнологічного розвитку як економіки, так і сфери послуг, а також інформаційного забезпечення життєдіяльності суспільства, дозволяє нашому сучаснику у співдружності з іншими громадянами постійно вдосконалювати як демократію, так і через неї матеріальну основу власного існування.

Передумовою, основою популістських відносин у суспільстві, коли дорослих «водять за ніс», як кажуть в народі, є низький рівень освіти, політичної культури і культури взагалі. Але, якщо в далекі історичні часи, в силу обмежених можливостей демократії, широкі суспільні верстви не мали суттєвого впливу на політичні процеси, то сьогодні, в умовах всезагального виборчого права такий вплив є визначальним. Саме виборці і ніхто інший приводять до влади тих, на кого потім нарікають.

Ми розуміємо складність та суперечливість політичного процесу, його залежність від економічного укладу. Можливостями політичного класу збереження своєї влади навіть в умовах демократії, що обумовлено наявністю в нього економічних, політичних, адміністративних та інших важелів. Однак, зосередимось на ролі освіти, знань та культури виборців, іншими словами дорослого населення в забезпеченні повноцінного функціонування демократії.

Політичний процес як узгодження інтересів різних страт та прошарків суспільства може бути оптимальним та реалізуватись у повній мірі лише за умови, коли учасники свідомі свого чину, коли вони розуміють глибинні основи суспільних відносин, володіють знанням суспільного розвитку. Власне політичний популізм в умовах демократії можливий тільки тоді, коли в учасників немає розуміння процесів, у яких вони задіяні.

За великим рахунком, сьогодні у світі, на що вказують експерти та політологи, популізм уже призвів до серйозних негативних явищ, коли до влади, спираючись на необізнаність значної частини виборців, маніпулюючи їхніми потребами та прагненнями, прийшли політики, які

не спроможні справитись з викликами, що виникли перед людством у ХХІ столітті. Це економічні, екологічні, культурні, політичні проблеми. Вони є досить актуальними, але особливо гострими залишаються проблеми війни і миру. Сьогодні ми є свідками і до певної міри учасниками, хоч кожен у різній мірі, руйнації післявоєнного політичного облаштування європейського континенту. І це тривожить, оскільки зачіпає усіх, незалежно від політичних поглядів.

В цілому, окреслені вище проблеми є результатом розвитку суспільства, складного переплетіння об'єктивних та суб'єктивних чинників людської життєдіяльності. Незалежно від співвідношення цих чинників, проблеми вимагають свого розв'язання. Особлива роль у вирішенні протиріч суспільного розвитку належить політичним провідникам нації, які в умовах демократії обираються всенародно. А це означає, що формування компетентного корпусу управлінців залежить від громадян. Від їхньої здатності розібратись у готовності і спроможності претендента на політичне лідерство, вірно оцінити його моральність, політичну волю, від якої так само як і від знання залежить здатність справитись з викликами, які стоять перед суспільством.

Отож, окреслена задача вимагає не лише компетентності лідерів, але й знання та політичної культури виборців, адже без останньої обрати спроможних лідерів неможливо. Популістські лозунги, демагогія, маніпулювання фактами можуть «зачепити» тільки людину з невисоким рівнем знань та політичної компетентності. Компетентність необхідна не лише лідерам, але й тим, хто їх приводить до влади. Іншими словами, від освіти дорослих залежать справи у суспільстві, його прогрес та динамічний розвиток.

Наголосимо ще раз, що демократія вимагає компетенції від усіх громадян. Однак, не будучи наївним, неможливо припустити, що в суспільстві усі поголовно економісти, соціологи, юристи і т. п. Це означає, що демократія містить у собі «первородний гріх». Він полягає у тому, що реалізація демократичних процедур часто обтяжена маніпуляціями, обманом, демагогією.

Попри заявлену вище необхідність освіти для дорослих, все ж вона не може бути реалізована кожним виборцем на рівні експерта чи науковця. А це накладає особливу відповідальність на лідерів громадської думки, завдання яких не лише покладатись на бажання та інтереси виборців, але й вести їх за собою, не потакати примхам, а вносити в суспільну свідомість розуміння ситуації і гуртувати спільноту на розв'язання існуючих у суспільстві проблем.

До речі, саме виходячи з такого розуміння політичної діяльності часто можна почути крилатий вислів, який дещо принижує політику і політичну діяльність, однак у досить виразній формі вірно схоплює сказане вище. Він звучить так: політик думає про наступні вибори, а державний муж про державу. Якщо розшифрувати даний вислів, то вийде, що політик-демагог, бажаючи бути обраним на посаду потакає

виборцям, обіцяє неможливе, тоді як державний муж, або справжній політик, політик за визначенням, входить у становище виборців, намагається зрозуміти їхні потреби, сподівання і надії та виразити їх у загальній формі, у формі економічних, політичних, соціальних, культурних ідей.

Отже, проблема полягає в тому, щоб політик став «державним мужем». Якщо виборцю потрібна орієнтація на загальне благо, то тим більше така налаштованість повинна бути притаманна політику. Адже «найвищим рівнем психічної структури особистості є універсально-гуманістичний. На цьому рівні кожна людина, до якої б групи вона не належала, стає самоцінністю, гідною поваги. Її особистісна спрямованість характеризується прагненням піднятися вище в духовному плані, робити добро всім, створювати сприятливі умови життя і для «своїх», і для «чужих» [3, с. 198].

Узагальнені інтереси окремих громадян, виражені в ідеях, не відображають безпосередньо окремі, приватні прагнення, а представляють їх опосередковано. Це означає, що без серйозної теоретичної підготовки розгледіти в загальних ідеях приватний інтерес буває дуже важко. Образно висловлюючись, віднайти в ідеях окремі факти в безпосередньому вигляді неможливо. Тут потрібне теоретичне, понятійне мислення, яке проникає туди, куди чуттєве сприйняття не дістає. Мислити поняттєво означає «бачити» те, чого не видно, і «чути» те, про що мовчать. А тому теоретичному, понятійному мисленню треба вчитись.

Прикладом понятійного узагальнення бажань гідного життя кожним окремим індивідом є національна ідея. Вона виражає єдність народу при розмаїтості потреб та інтересів кожного окремого його представника. Найкращою формою втілення національної ідеї є національна держава, в якій об'єднуються індивіди за ознаками спільної економічної діяльності, спільної історії, мови, культури та бачення історичної перспективи. У правильно сформульованій національній ідеї виражаються спільні прагнення близьких за ментальністю та культурою індивідів. Але оскільки на планеті існує досить багато державних національних утворень, то з необхідністю виникає потреба узгодження національно-державних інтересів в рамках планети, формування людства як органічної цілості. Основою останньої є гармонізація складових світового цілого, якими є національно-державні утворення. Відповідно, до базових засад будь-якої національної ідеї належать не лише інтереси нації, держави. У формулюванні національної ідеї важливе місце посідає її загальнолюдський зміст.

Що в цьому контексті можна сказати про сучасне політичне життя в Україні? Вже тривалий час ми чуємо заклики до консолідації суспільства, його «зшивання», як люблять висловлюватись деякі політики.

Проблема гуртування української політичної спільноти дійсно існує. До речі, як і будь-якого іншого суспільства. Здійснюватись таке гуртування може лише на основі спільної ідеї, в даному разі ідеї всієї української політичної спільноти. Будучи такою, об'єднуючи мільйони громадян, вона не може бути іншою, ніж великою, великою в прямому і переносному сенсі.

Намагаючись розв'язати це велике історичне завдання, а можливо інколи й вдаючи, деяка частина політиків своїми міркуваннями та закликами, на жаль, тільки розхитують ту єдність, яка вже існує. І видається, що все це відбувається тому, що в суспільстві чітко не сформульовані і не прийняті консенсусом базові засади нашого руху до майбутнього, які виражаються в ідеях. А якщо й прийняті частиною суспільства і навіть внесені в конституцію держави, то в практиці політичного життя вони інколи не лише ігноруються, але й заперечуються. Правда, робиться це не завжди прозоро і відверто. Щоб розгадати словесну еквілібристику навколо цієї проблеми знову ж таки потрібна досить глибока теоретична підготовка, якої значній частині виборців не вистачає. Це дозволяє популістським політикам значну частину українського суспільства вводити в оману.

Прикладом такого «розведення» єдиного на частини без синтезу частин в єдиній ідеї, а, відповідно, і «розведення» людей, є протиставлення національної державності, її суверенності щоденним пересічним потребам людини, що виражається вже в традиційному наріканні частини суспільства, яке звучить так: а що незалежність мені дала? Основою такої «життєвої мудрості» є нерозуміння внутрішньої єдності принципу державної незалежності нації з можливістю оптимального задоволення щоденних потреб громадян. Нерозуміння того, що вирішення соціальних проблем тісно пов'язане з політичними, тобто державними проблемами, проблемою суверенності. Вони є цінностями одного порядку. З цього приводу Н. В. Жабінець зауважує: «Система політичних цінностей відображає взаємодію особистості з іншими особами та суспільством загалом у процесі соціально-політичної діяльності, пов'язаної із втіленням загально-соціальних цінностей» [4, с. 8]

Наведемо лише два історичні приклади того, чи дає що-небудь державна незалежність народам, які на неї спромоглись. Фінляндія та Польща колись були окраїнами Російської імперії. Ставши незалежними, вони сьогодні мають не тільки вищий рівень добробуту, ніж у Росії, але й достатньо розвинуту демократію, яка є передумовою все того ж добробуту та політичного комфорту. Україна натомість, сто років тому, віддавши перевагу соціальним обіцянкам більшовиків, не отримала ні соціального, ні національного визволення.

Показовим прикладом абстрагування соціальних проблем від політичних, нерозуміння їх пов'язаності є розповсюджена серед пересічних громадян банальність, якою намагаються продемонструвати

своє неприйняття політики як «брудного» заняття, заявити про свою «вищість», «високу моральність» у порівнянні з політиками. Вона, ця банальність, звучить так: я політику не люблю, нею не займаюсь, вона мене не цікавить, я простий громадянин (громадянка), проста людина, я турбуюсь про те, щоб забезпечити свою родину, звести кінці з кінцями в особистому житті. І тут же, ця сама людина починає скаржитись на низькі зарплати та пенсії, високі комунальні тарифи, неможливість дати гідну освіту дітям та забезпечити їм життєву перспективу і т. п. При цьому такий співрозмовник часто не пов'язує свої проблеми з політикою, від якої якраз і залежить його щоденне життя.

Звичайно ж, ця проблема є складнішою, ніж ми її тут описали. Продовження бесіди з таким співрозмовником виявляє, що людина все ж визнає ці зв'язки, але зневіра у спроможності власними силами щонебудь змінити в політиці призводить до «затуманення» розуму. А це саме те, про що наше есе, про важливість освіти, знання для дорослих, які в умовах демократії формують політичний ландшафт країн і континентів.

Дискусій, інакомислення в суспільстві не уникнути і не наявність різних думок та позицій є причиною непорозумінь, колізій та конфліктів. Розмаїття думок, їхня відмінність легко зводиться до спільного знаменника, якщо в основі дискусій лежить прийнята всіма учасниками суспільно-політичного процесу єдина, велика, об'єднуюча ідея. Тоді дискусія ведеться не про базові засади життя, які можуть бути прийняті за умовчанням, а про те, яким чином, якими засобами реалізувати ту ідею, яка об'єднує усіх. За таких умов протиріччя між учасниками будь-якого суспільного руху є не антагоністичними, які розв'язуються, як правило, взаємознищенням чи знищенням однієї із сторін, а через взаємне зняття приватних інтересів у процесі спільної праці над вирішенням проблем поступального розвитку.

Загальну ідею, якою є, наприклад, національна ідея, можна реалізувати різними людьми, з різним світосприйняттям. Адже вона розгалужується на масу менш загальних ідей, що відрізняються як від об'єднуючої національної, так і між собою. І важливо засвоїти дану властивість людського мислення, яка дозволяє бути єдиними різним людям.

Популізм у цьому питанні часто роздмухує відмінності, відриваючи їх від спільного лона, і тоді на рівні буття внутрішня єдність розпадається на окремі фрагменти, факти, які легко фіксуються чуттями. Вони знаходять своїх адептів, навіть фанатів і тоді різні прояви єдиної сутності, персоніфікуючись у людях, починають боротись між собою. З точки зору пізнання це відбувається не з великого розуму, а навпаки. Нездатність звести зовнішнє розмаїття до внутрішньої єдності, виразити її в понятті, в ідеї призводить до розпаду, до ерозії суспільної тканини. Власне, що ми і спостерігаємо нерідко в політичних ток-шоу, коли поверхове обговорення проблем деякими учасниками, а то й

свідомі провокації, викликають збурення та конфліктність, замість того щоб приводити до взаєморозуміння.

Взаєморозуміння вимагає освіти, глибокого знання громадянами політичної реальності і бажання ці знання втілити в життя. Останнє вимагає ще й високої моральності, готовності служити суспільству, іншим людям, як «близьким», так і «далеким» і навіть... «своїм» і «чужим», людині взагалі, людству. Це ідеал, який важко, чи навіть неможливо в повній мірі реалізувати, але керуючись ним можна і потрібно покращувати суспільні умови для особистісної самореалізації нашого сучасника.

Така моральна настанова не буде зайвою в умовах глобалізації та євроінтеграційних процесів, які на сьогодні становлять важливу рису громадянського поступу в Україні.

Література

1. Алмонд Г. А., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии URL : https://www.civisbook.ru/files/File/1992-4-Almond_Verba.pdf (дата звернення: 13.02.2020).
2. Кант И. Критика практического разума. *Сочинения в шести томах*. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Часть 1. С. 311-544.
3. Рудакевич О. *Політична культура національних спільнот: теорія та методологія дослідження* : моногр. Тернопіль : ТНЕУ, 2013. 352 с.
4. Жабінець Н. В. *Політичні цінності та їх втілення у процесі демократизації українського суспільства* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.03 «Політична культура та ідеологія». К., 2006. 19 с.

1.9. Competitive strength of educational services: factors, risks and perspectives

Garnyk L.P., Snihurova I.I.

Current situation in sphere of higher education in Ukraine are outcome of numerous and fruitless attempts to reform existed educational system since 1991 by reshaping its traditional elements and blind copying of foreign experience, so why today we have faced with situation when leading on national level Ukrainian universities traditionally occupy outsider's position in competition on global level. What can be solution in this situation? How we can re-imaging and reshape approach to higher education to improve positions of Ukrainian universities who provide business oriented (or business-education) on national and international levels?

Nowadays education and educational organizations in Western and European philosophic-scientific discourses are usually represented as key players of social and economic systems. Education and economics, focused on

fast income gaining, are different but in the same time ontologically coherent domains. Education as process of getting, gathering, storage and sharing knowledge is recognized as precondition of welfare and prosperity of each community. Despite of classical viewpoint that strategic goals and philosophy of educational process they can't be comparable with close to them by meaning economic categories, because of today education influences more on social development rather than on economic needs satisfaction of communities around the world (see table 3).

Anyhow, the most effective kind of investment today is investment into development of human capital: staff training, education and personal development. Strategic success of community identified by its elite (scientific, art, humanitarian, political), high level of educational qualification and institutional professional training level of all community members. Insurmountable obstacle for adequate evaluation of educational value and ability for maximal usage of its potential is economic approach (as ideology) that affects social functions of education as like as educational policy at all. Coherence between levels of social development and qualitative characteristics of community members (population) was described in 1922 by Russian-born sociologist and philosopher Pitirim Sorokin in introduction to his work «Contemporary situation in Russia ...»: «Destiny of each society depends at first on quality and character of its members. Community that consists on idiots or untalented people never be welfare society. If you give to group of devils the best constitution, you'll never create by this act from them good society and in case if community consists of talented and strong willed personalities, it will demonstrate positive welfare growth and more perfect forms of social life» [3, p. 3].

Table 3.

Human needs hierarchy within perspective of contemporary education

#	Needs	Student	Educator
1	Physiological	Social bonus	Salary, social bonuses
2	Existential	Getting good job	Guaranty for further career development
3	Social needs	Belonging to community	Authority in scientific community
4	Social recognition	Career building	Management of higher education
5	Spiritual	Influence on economic development	Influence on societal development

Thus, for historical destiny of any society it is not so important what of quantity characteristics of its elements grow or limit during observed period of time: the main reason of development or death of civilizations was always quality changes within their domains. The same rule works also nowadays when managers, decision-makers and politicians without required knowledge and competence make numerous blind attempts to transfer foreign successful

experience on national educational system. For example, since beginning of 21st century essence of education in societal discourse was transformed from means of comprehensively developed personality formation into educational service based on set of educational products. That is why education as service in contemporary society can be observed as chaotic reflection of market-consumer culture aimed on maximizing of utility, efficiency, competitive strength and freedom of self-determination accompanied by absence of critical thinking and self-responsibility. This aspect has inspired prolonged socioeconomic crisis because of everyone can sell or buy education (as service) and consumer's choice is driven only by notion that customer's need must be always satisfied and customer is always right. Initial changes in role of education as process of getting diploma, issued by prestige educational institution that is needed only to confirm high social status, becomes fruitful background for establishment different kinds of educational dealers and brokers operating as national and international networks. Most of them prefer to work in shadow economic sector or illegally, accelerating spreading of corruption practices especially inside and outside national system of higher education [10, p. 63-65].

Other reason inspired crisis of national educational system is absence of clear vision on issues: (1) how competition between higher educational institutions in field of educational services quality can influence on quality of education (as logically coherent process of formation required professional skills and moral values) and quality of studying results (as outcomes of educational process), or what is the goal and main target in that competition; (2) if educational services are well-advertized and attract consumers by trendy names of courses or famous professors who taught them, does it mean that such services have competitive strength and high quality and (3) how we can mediate constellation of different interests, aspirations and needs of all stakeholders of educational process? Here we should take into consideration syllogistic nature of current educational reforms (modernization) introduced in its speculative ideology to make education as service more effective, competitive and attractive to expand audience of potential consumers. When our decision-makers proclaimed this ideology as main reform's goal, they have done dangerous substitution due to aim of classical education (formation of harmonized, intellectually and socially smart personality) is opposite to new ones (preparation competitive and effective personality with strong leadership character). Such aspect affects essence and content of tutorial work in school and in university and in result we have got minimizing interest to theoretical subjects important not only for engineering education [6, p. 242-245].

Nowadays many states have faced with sophisticated situations related with geopolitical, socio-economic and other triggers and results of local or international conflicts and crisis situations. But, despite such disasters, we trust that continuous refinement of organizations, companies, educational institutions and states in general, can be only one way for prevention different

kinds of risks caused by economic, political or social aspects. Surely, today in age of digitalized global economy we need balanced and comparable on international level system of national education build up on integrity, social responsibility and transparency principles [11].

Since last decade, when in national law was fixed requirement to implement quality management systems in educational and educational-research organizations, many of them have got certificates on quality management systems based on process approach and risqué-oriented thinking. But, according to results of research conducted by M. Mazurkiewicz and V. Bugrov [9], only few of Ukrainian higher educational institutions have really functioning and certified internationally quality management systems, others leading key players of national educational system, unfortunately, have only required certificates (national certification) and fabricated quality management systems (existed only on paper). And indirect evidence of such fabricated quality management system everyone can find if will check official web-site of educational institution, information about it in open public databases, validity of its QMS certificates on web-resource of national or international certification body, also its annual reports on relevant official web-resources [1]. Total paper bureaucracy instead of electronic documents circulation, existence as hard copies numerous local regulations and orders (incoherent and contradicting with norms of current legislation) instead of brief and clear description of each process of quality management system (see figure 4) and ruined infrastructure of educational institution demonstrate us real portrait of its internal quality assurance management system. But why such tragic situation occurs?

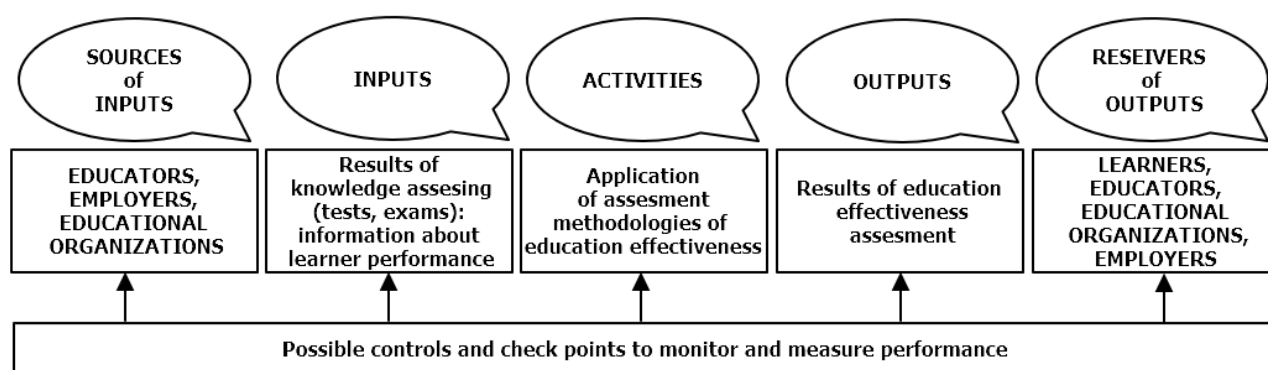


Figure 4. Model of process sample according to ISO 21001:2018

Analyzing quality assurance issues of Turkey [8, p. 183-187], United Arab Emirates [5, p. 197-200] and Western European experience [2], we can stated that educational and scientific-research activity as process of learner's training is focused on producing and spreading knowledge and innovative technologies. Knowledge as kind of symbolic capital of company is difficult to transfer and retain because of it is prone to waste and loss. There are eight types of organizational knowledge mentioned in international quality standards: practical knowledge (related to performing tasks and activities in particular

sphere or industry), tacit knowledge, dispersed knowledge (knowledge, dispersed across one organization such that different people have key to answering relevant questions), situated knowledge (local unique knowledge), organizational culture (knowledge that defines specific of organization and generated by managers who be able to use for control and facilitation all coherent processes within company); generalist knowledge (broad foundational knowledge for communication with experts in different domains using their language), expert knowledge (detailed knowledge regarding expert's professional activity), information (knowledge that has been captured and represented as information in form of data archives, documentation like standards, instructions, checklists and training materials).

Knowledge as background of intellectual capital of organization can be defined as intangible business value that covering its staff (human capital), value inherent in its relationships (relational capital) and its environment (structural knowledge) of which component is intellectual property. Thus, it means sum of activities and processes focused on creating, shaping and updating the stock of intellectual capital related with formulation of strategic vision that joins together three dimensions of intellectual capital within the organizational context through exploration and exploitation, measurement and disclosure [7, p. 27]. Intellectual capital is used in the context of assessing the wealth of organizations. Intellectual capital is directly visible in corporate brand books as capital embodied in physical assets and financial capital; however they are core of organization's values. So why knowledge, education and scientific-research infrastructure are considered as key strategic resources and sphere of international collaboration and direct foreign investment (see figure 5).

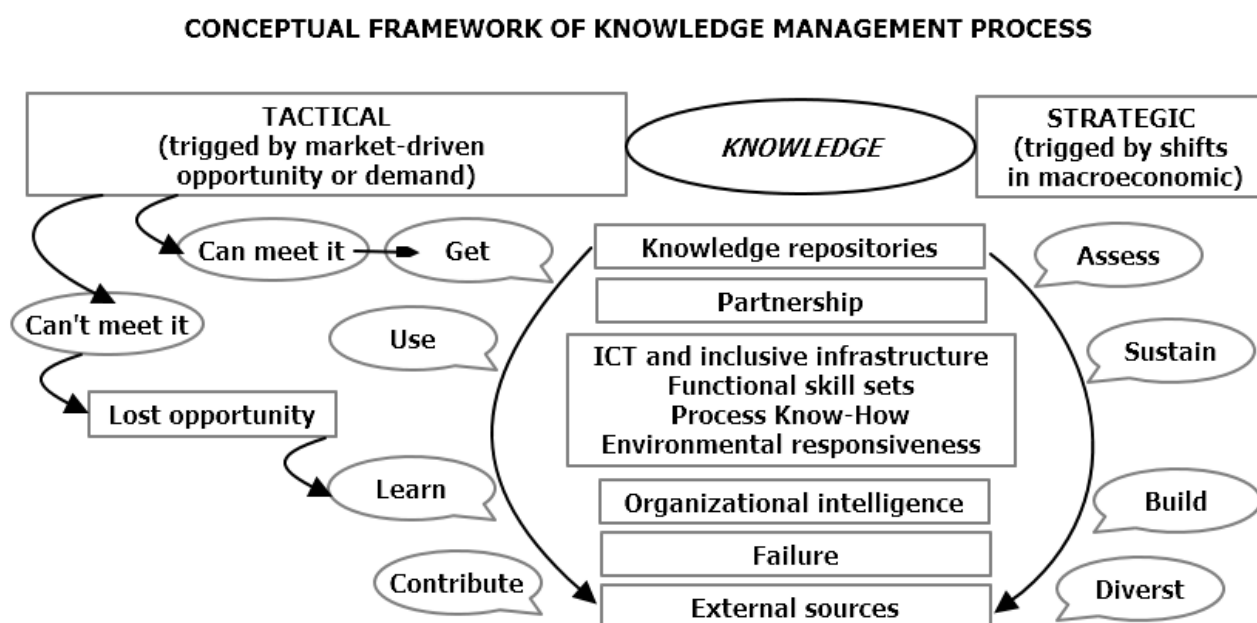


Figure 5. Conceptual framework of knowledge management process

But foreign investors in this case are observed as equal business partners not donors or benefactors. In United Arab Emirates each provider of educational or scientific-research goods and services at first must to pass multilevel check that includes not only examination of financial responsibility, quality of personal training and accounting valuation of goodwill. Also candidate must to have internationally certified and recognized quality management system [5, p. 198-199].

International standard ISO 21001:2018 allows for each educational institution to start further development and implementation of ethical norms and innovative managerial practices on local level regarding its unique traditions, historical heritage and experience of international activity as like as position on national and regional educational service market. But in the same time we have many unsolved questions in most of Ukrainian universities: teacher's pay rise (42.3 %), financial support of scientific activity within educational institution (41.5 %), to limit quantity of higher educational institutions (31.11 %), create and implement into practice a system of internal testing for university alumni (10.4 %), prevent academic plagiarism, bribery and other kinds of academic non-integrity (43.9 %), start collaboration with leading foreign higher educational institutions (43.3 %), involve business authorities into collaboration (22.2 %), make teaching more close to needs and requirements of future profession (35.8 %) [2, p. 37-38].

Anyhow, we can agree with William Edwards Deming that quality is everyone's responsibility [7, p. 114-116]. Thus, translated last year and introduced by experts of Ukrainian Quality association new international standard ISO 21001:2018 «Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use» will be helpful for our Ukrainian educators as instrument for gaining success and recognition on national and international levels (see figure 6).

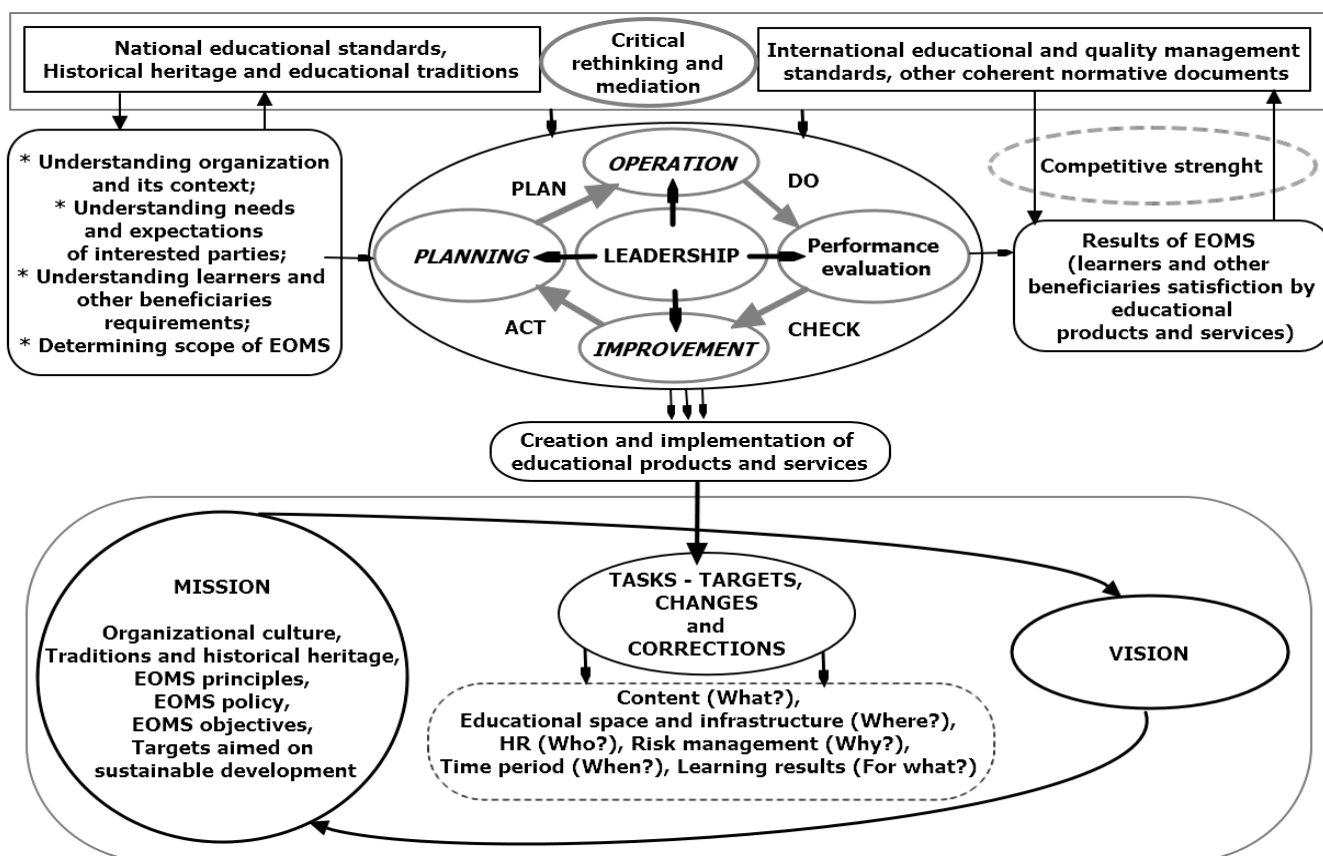


Figure 6. Sample of EOMS implementation (ISO 21001:2018)

Personality in system of higher education occupies central place where are concentrated connections and communications with external environment or with business domain. Human capital is significant and main feature of contemporary education: each personality performs here social function that brings to educational process some individual features – character, inspiration, will, interests, needs, intellect, knowledge, mind and value orientations. Here also plays key role educational activity motivation like it was illustrated in A. Maslow's theory, where level of needs is indicator of social differentiation [4, p. 291]. Ethical values, special needs [4, p. 734] and academic integrity are core elements of educational institution's corporate culture and its socio-cultural climate. Mentioned values includes set of standards, criteria, norms and beliefs, those should be cultivated and implemented into strategic management of modern education (see figure 7).

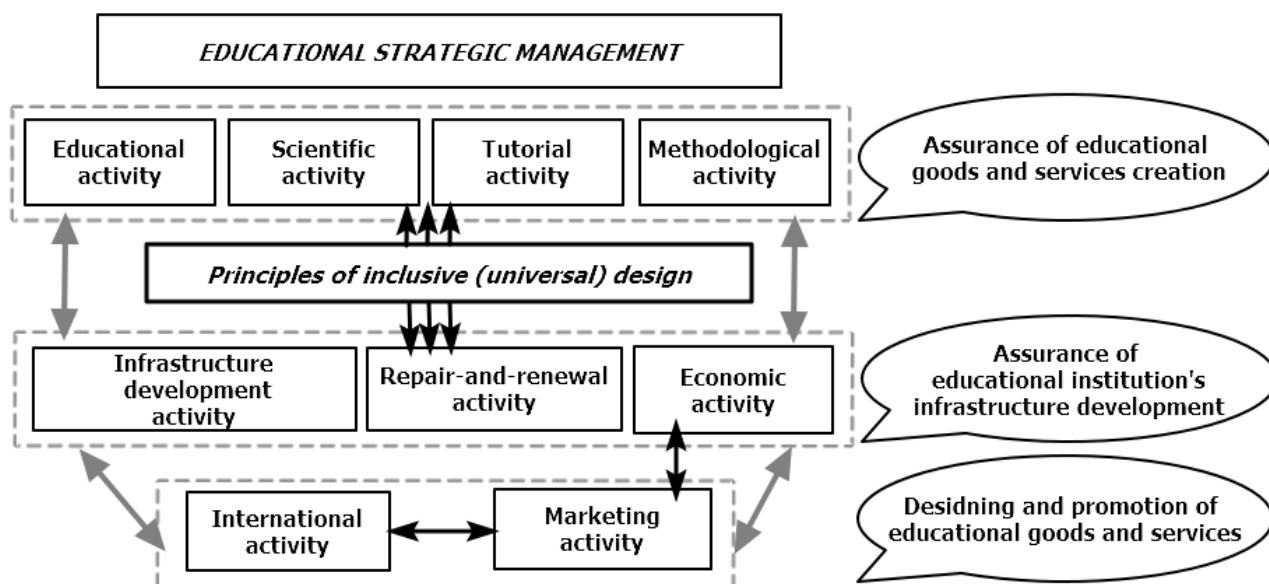


Figure 7. Contemporary educational strategic management (ISO 21001:2018)

Summarizing results of discussion concerning competitive strength of national educational services, we should to underline its key points:

1. Coherence and logic in system of normative documents regulated ethics, financial transparency and academic integrity in sphere of higher education is needed. Mentioned norms include: (a) individual norms or rules of behavior created by individuals that are based on their own will and fixed by force of collective solidarity. These norms should be non-controversial with law norms and not harmful for interests of educational institution (organization or company) and other stakeholders; (b) corporate norms or rules regulated organizational, informational and financial issues, which are implemented into official documents of educational institution; (c) contractual or behavioral rules developed by two or more participants on issues that are in focus of mutual interests, like contract between student and educational institution; (d) centralized norms or rules developed by official bodies on base of administrative-command system historical heritage; (e) ethical norms or rules close related with category of business ethics, aimed on getting maximum goods by majority participants of educational process and providing equal asses to needed basic recourses for all. Such norms can be systemized by requirements of international and national standards [12, p. 576-579]: ISO/IEC 27002:2013 «Information technology - Security techniques - Code of practice for information security controls», ISO 26000 «Guidelines for Multinational Enterprises in the field of social accountability and sustainable development», ISO 14001 (environmental management), ISO 22000 (food safety management), OHSAS 18001 (occupational health and safety), ISO 50001:2018 «Energy management systems - requirements with guidance for use», ISO 37001 (anti-bribery management systems), ISO 21001:2018 «Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use» and relevant others.

2. Measurement of educational goods and services quality is correlation between quantity of educational institution entrants on selected specialty (specialization) and quantity of its alumni who are hired and working on obtained specialty (specialization). That's why each educational institution must be in touch with national and foreign employers to provide learners set of quality internships.

3. If collaboration with educational dealers and brokers are inevitable evil caused by jurisdictional conflicts, then educational institutions can join to national chamber of commerce (or its regional branch) and collaborate with those dealers or brokers, who successfully passed there international audit. Also as alternative to propose educational goods and services using wide network of chamber of commerce. Export of quality educational good and services should be legal and transparent.

4. Internationally recognized quality assurance system allows to educational institution be ready for global competition in market of educational services. But for gaining success in it leading Ukrainian universities focus on: (a) collaboration with Ministry of Education and Science of Ukraine in monitoring of trends and needs of contemporary educational service market in local and global perspective and correct curricula according to obtained data; (b) conducting marketing researches and work with potential future university entrants and companies to meet their needs and aspirations; (c) scope of outcomes – quantity of companies and countries whose interests will be limited due to absentee agreement about implementation common ethical norms for education and business (like academic integrity codex, law norms, transparency practices etc.); (d) social consensus – level of moral acceptance or rejection by society, clients or collectives of educational institutions (companies or organizations) some acts, or in other words – valid value system of society (community); (e) probability to get losses or profit from results of educational activity for interested participants of educational process; (f) temporal dimension of educational activity outcomes (long term, short term or permanent character) and distance (cultural, psychological, social) between educators, teachers and trained by them students; (j) concentration of outcomes or scope of people on which will be spread results of educational activity and obtained knowledge in each separated managerial situation.

5. Monitoring of learning results as part of internal quality management system (see figure 8) should be legal precondition for national accreditation and international certification of educational institution. This monitoring model as like as other processes of quality management system can be digitalized and applied as part of CRM system.

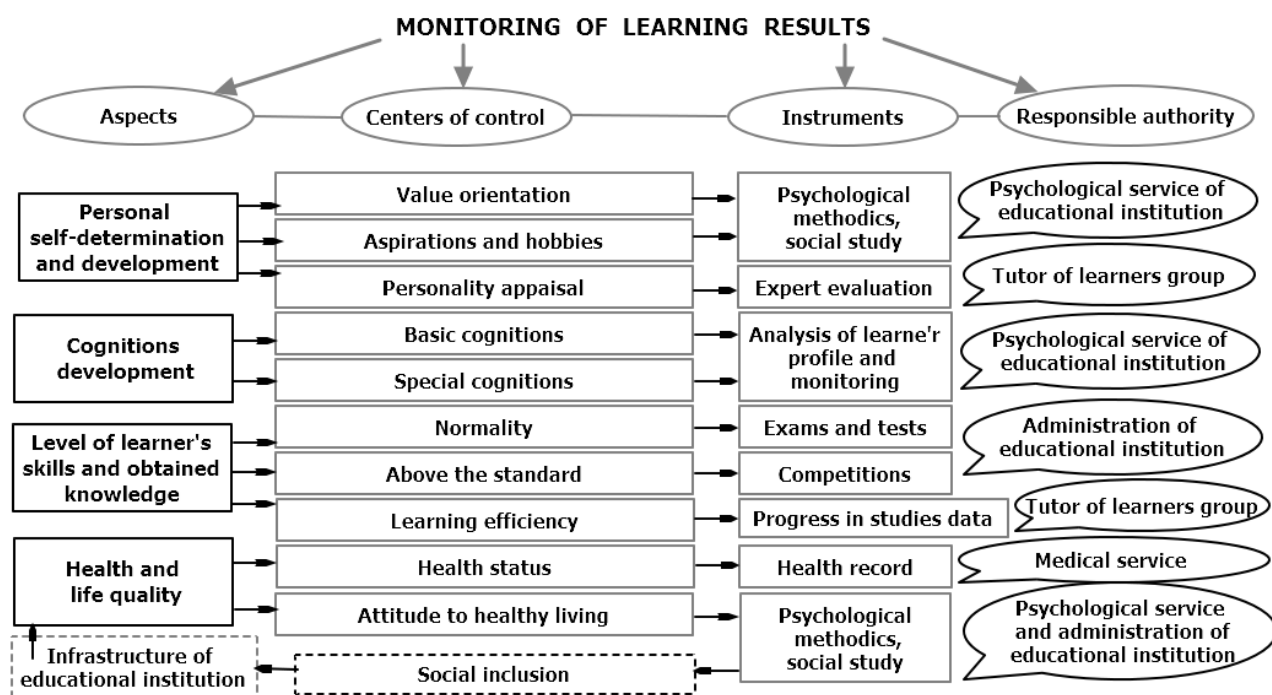


Figure 8. Monitoring of learning results: conceptual model

References

1. МОН України: офіційний сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua>
2. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Т. Добко та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.
3. Сорокин, П. Влияние войны на состав населения, его свойства и общественную организацию. «Экономист». Прага, 1922. No 1. С. 3-10.
4. Auer E., Guralnick D., Simonics I. Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning, Vol. 2. Cham: Springer, 2018. 795 p.
5. Badran A., Baydoun E., Hillman J. Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance. Cham: Springer, 2019. 381 p.
6. Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. New York: Springer, 2015. 898 p.
7. Deming W. E. Out of the Crisis. Cambridge : MIT Press, 2000. 507 p.
8. Georgios S., Joshi K., Paivandi S. Quality Assurance in Higher Education: A Global Perspective. New Delhi: Studera Press, 2017. 246 p.
9. Mazurkiewicz, M. Quality Assurance in Higher Education Institutions in Ukraine through the prism of European Guidelines and Standards ESG 2015. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/11264/publication_1p.pdf (retrieved: 3 February, 2020).

10. Nuninger W., Chatelet J. Handbook of Research on Operational Quality Assurance in Higher Education for Life-Long Learning. Hershey: IGI Global, 2019. 406 p.

11. Sample of EOMS implementation (ISO 21001:2018): official website. URL: <https://www.iso.org> (retrieved 4 February, 2020).

12. Westcott, R. The Certified Manager of Quality: Organizational Excellence Handbook, 4th Edition. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press, 2013. 688 p.

1.10. Сучасні підходи до модернізації неперервної професійної підготовки фахівця

Олійник Т.О.

Тенденції розвитку відкритої освіти дозволяють реалізувати гнучкий підхід до підвищення якості людського капіталу протягом життя, гармонізації трансформаційних процесів щодо значущості особистих якостей та позитивних зрушень у свідомості людини при переході до суспільства знань. Більшість вишів, що послідовно «шукають» ефективні рішення щодо підвищення якості процесів підготовки фахівців, розробляють комплексні інноваційні заходи у різноманітний спосіб. Це відбувається відповідно до Цілей сталого розвитку, які мають бути реалізовано до 2030 року, що, очевидно, диктує сучасні зміни освітнього ландшафту та посилення уваги до неперервної професійної підготовки освітян.

Однією з визначальних тенденцій у формуванні цілісної ефективної освітньо-наукової системи розвинених країн є рух за відкриті ресурси для підвищення якості неперервної освіти дорослих. Зокрема, суттєво збільшилися темпи оновлення загальних і професійних знань у Великобританії, що обумовило професійне навчання фахівців на 90 % підприємств різних видів діяльності, а в країнах Північної Європи – понад третини дорослих задіяні в різноманітних формах навчання протягом життя. Зрозуміло, що неперервна освіта в Європі та на міжнародному рівні стає одним з основних складників цілеспрямованої політики і розповсюджується не тільки на сферу освіти, але й на соціальне забезпечення, економічне зростання тощо. Це підтверджено протягом останніх років результатами провідних конференцій ЮНЕСКО та ICDE (Дублін, 2019), OER (Берлін, 2018), EUA та EADTU, а також самітів Париж (2018), Ліллекхаммері (2019) та інших зацікавлених стейкхолдерів для обговорення нагальних проблем.

Зрозуміло, йдеться не тільки про рівень цифрової грамотності молоді та дорослих, наприклад, Гаазька декларація як один із кінцевих результатів проєкту MOONLITE зосередила увагу на темах, що стосуються способів, яким MOOCs можуть підтримувати біженців (та інших уразливих груп), мігрантів та студентів у їхньому доступі до вищої

освіти та зайнятості. Ця підтримка може набувати форми різних допоміжних шляхів та сценаріїв навчання, які були досліджені та проаналізовані партнерами проєкту у відповідних вишах. Водночас ця декларація виходить за межі сфери спрямованості проєкту щодо підтримки біженців, мігрантів та студентів, а розглядає масштабні питання, пов'язані зі значенням відкритих ресурсів та MOOCs для соціального залучення та соціальних змін.

Водночас Національна стратегія Ірландії 2019-21 визнала, що для все більш наполегливої підтримки розвитку політики та практик відкритої освіти в закладах вищої освіти потрібна як підтримка індивідуальної відкритої практики, так і прихильність до відкритості на програмному, інституційному та національному рівнях. Відкриті ресурси Національного форуму [14] містять 17 курсів професійного розвитку з відкритим доступом, пов'язаних із Рамкою професійного розвитку та заходами відповідно до ліцензії Creative Commons (CC BY).

Наприклад, Саміт «Відкрите освітнє лідерство», який у 2018 році зібрав лідерів різних рівнів онлайн навчання та відкритої освіти вищих закладів освіти працював за двома паралельними напрямками: (1) обговорення ключових принципів і положень відкритої освіти (форми, можливості, рекомендації, політика, бізнес-моделі, асоціації викладачів) та (2) створення дорожньої карти ініціатив учасників щодо відкритої освіти відповідно до цілей сталого розвитку ООН та регіональних потреб. Серед організаторів головував Міжнародна Рада з Відкритої та Дистанційної Освіти (ICDE) – ключовий партнер ЮНЕСКО, яка вже відзначила 80-річчя діяльності. ICDE – це динамічна платформа для співпраці з інновацій і розвитку, яка складається провідних регіональних дійових осіб та фахівців дистанційної освіти (зокрема, вищих закладів освіти, мереж та систем). Провідні напрями діяльності ICDE присвячено ефективним засобам, способам, технологіям онлайн, відкритого та гнучкого навчання, що визначає якісні зміни в освіті, захист доступу, рівності навчання для людей усього світу.

Безперечно, значущість другої частини форуму обумовлено залученням учасників у інноваційний спосіб до розроблення дорожньої карти з відкритої освіти, що презентує ініціативи та окреслює практичні результати, зокрема: (1) представлення конкретних шляхів і засобів, (2) координацію та інтеграцію окремих ініціатив у регіональні як синтез потенціалів; (3) аналіз дорожніх карт для визначення загальних тем, проблем та можливостей; (4) стратегічні рекомендації щодо прискорення реалізації відкритої освіти в глобальному масштабі задля вагомих результатів через співпрацю.

Розроблені в такий спосіб програми відображають різні аспекти ініціатив з відкритої освіти, у тому числі ті засоби, що вже створюються або використовуються, зокрема, операційні процеси та підходи, переваги та цінні пропозиції, як визначення людей та громад для залучення. Ці програми розпочинаються з наявної ініціативи, а потім намічають та

реалізують плани на найближчі два роки, що передбачає розповсюдження та повторне використання іншими учасниками цих засобів відкритої освіти. З огляду на це створення карт може містити використання ресурсів, стратегії, людей чи спільнот, результати досліджень тощо.

Крім проєктів провідних національних вишів, існують продуктивні розробки інших освітніх спільнот [13, 18], що спрямовані на забезпечення мережі якісної, доступної освіти всім і кожному, зокрема, Commonwealth of Learning, WikiEducator, Connected Learning тощо. Провідні університети, що зацікавлені у розвитку якісних наукових досліджень [21], сьогодні приєднуються до відповідних професійних мереж, зокрема:

- OERu (Університети Відкритих Освітніх Ресурсів) – це ініціатива з низькою вартістю, низьким ступенем ризику, але з високим рівнем впливу, що була відзначена ЮНЕСКО. Безперечно, партнери мають можливість скоротити витрати та час, необхідний для створення якісних онлайн курсів у процесі соціальної інтеграції. Водночас вони використовують можливість урізноманітнити навчальні плани економічно ефективним способом.

- EADTU (Європейської Асоціації Університетів Дистанційної та відкритого Навчання), що реалізує проєкти з віртуальної мобільності [18; 19] на основі впровадження MOOCs відкритих університетів.

- EDEN (Європейської Мережі Дистанційної Освіти), що реалізує деякі ЄС проєкти з розвитку цифрової освіти, переважно у власних вишах.

Безперечною перевагою відкритих освітніх ресурсів є те, що вони [1, с.11] є в загальному доступі, випускаються під відкритою ліцензією, модифікуються та поширюються з мінімальними обмеженнями або зовсім без обмеження. Це дозволяє підвищити якість освіти та наукових досліджень відповідно до проблем Цілей сталого розвитку, найбільш популярними серед яких є ресурси платформ Європеана, Google Art Project, Microsoft («Час коду»), TED conferences, освітні канали Youtube, Open Culture, OperaVision, Digital Concert Hall, мінікурси Європейської Академії шкільної мережі, Discovery та ін.

Таким чином, спостерігаючи за бурхливим розвитком засобів цифрового навчання та враховуючи пріоритети сучасної освіти, зрозуміло, завдання провідних вишів полягає в сприянні того, щоб кожний викладач був озброєний такими засобами підтримки індивідуальної освітньої траєкторії студентів [5, с. 87], що дозволяють у найкращий спосіб реалізувати власний вибір відповідно до розвитку потенціалу. Отже, стає очевидною актуальність відкритих ресурсів і MOOCs у професійному становленні викладачів-початківців [2; 13], зокрема в опрацюванні досвіду тьютора, фасилітатора, лідерської позиції щодо реалізації інноваційних підходів до сприяння

зацікавленості, ініціативи та діяльного залучення кожного засобами цифрових технологій.

Критичний огляд освітнього ландшафту щодо розв'язання проблеми розбудови освітнього середовища, яке гарантує якість освіти [11; 17], свідчить на користь тих академічних спільнот, для яких характерні широкі дискусії щодо використання відкритих ресурсів і практики як ключової передумови впровадження ефективних механізмів багатьох процесів. У такий спосіб актуалізується необхідність ґрунтовних змін [7, с. 50], що стосуються всієї системи. Це передусім відбивається на ціннісних засадах громади вишу [10]: академічної свободи, доброчесності, суспільної відповідальності за освітні інновації, сприяння доступу, справедливості та освіти для всіх.

Особливу увагу освіта приділяє тим ресурсам, що вивчають проблеми опанування навичками критичного мислення [6, с. 162] та цифрового громадянства: цифровий етикет, цифрова грамотність, цифровий доступ, цифрова безпека, цифрові права і обов'язки тощо. Зазначимо, що для ефективної розбудови інноваційного інклюзивного середовища деякі виші використовують власні освітні ресурси з розробками на основі відкритих освітніх ресурсів (OER), у тому числі масових відкритих онлайн курсів (MOOCs) на платформах Coursera, FutureLearn, Class-Central, EdX, EMMA, Alison тощо. Інтеграція відкритих ресурсів в освіту обумовлена необхідністю вдосконалення цифрової підготовки освітян як компетентної особистості у ставленні до життя в цифровому суспільстві [13]. Водночас розгляд проблем реалізації компетентнісного підходу [10, с. 3] переконує в необхідності розв'язання питань формування компетентної особистості з позицій її багатовимірності, актуалізації світоглядної компетентності як визначального чинника загальної компетентності [4, 12], обґрунтовує концептуальну модель соціалізації та актуалізації особистості студента як дієвого чинника розвитку вищої школи [8, с. 7]. Крім того, в умовах суспільних трансформацій аналіз провідних ідей становлення особистості педагога визначає необхідність виняткового опікування колегіальними моделями лідерства, що засновано на цінностях, залученні, участі [3; 9].

Безперечно, особливості розповсюдження системи відкритої освіти пов'язані з педагогічною підготовкою більшості учасників до розробки змішаних курсів та реалізації віртуальної мобільності, що дозволило впровадити загальну рамку мікрокредитування (CMF), яка використовує Європейську рамку кваліфікацій EQF (та інші національні кваліфікаційні рамки визнаних університетів) для надання високоякісних курсів та присудження академічних кредитів за таких умов: (1) загальне навантаження (або час навчання) 100-150 годин, зокрема перегляд і завершення підсумкової оцінки; (2) відповідає 6 або 7 рівням в EQF або еквівалентних рівнях у національній кваліфікаційній системі визнаного вишу; (3) забезпечує підсумкову оцінку, яка

присуджує академічний кредит, або безпосередньо після успішного закінчення мікрокредитування, або через визнання попереднього навчання після зарахування студентом на курс визнаного університету; (4) використовує надійний метод підтвердження ідентифікації оцінки, який відповідає політиці визнаного університету та/або активного застосовується на платформах, уповноважених використовувати СМФ; (5) забезпечує стенограму, яка визначає результати навчання для мікрокредитування, загальної кількості навчальних годин, рівня EQF та кількості зароблених кредитних балів.

СМФ має на меті сприяти розвитку кваліфікації, яка б краще відповідала потребам сучасних студентів у будь-якій точці світу. Рамка допомагає здобувати знання та навички на рівні вищої освіти безперервно, що відповідає способу життя працюючих вчителів та пристосована до їх інтересів та потреб. Це також дозволяє безперешкодно визнавати навчання до присудження формальної кваліфікації. Ураховуючи, що основним завданням сучасної освіти є допомога в самореалізації через створення умов для фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку людини, програми курсу розробляються відповідно до комплексного підходу, що забезпечує соціально-педагогічну підтримку вирівнювання можливостей особистості. Без сумніву, з огляду на ідеологію сталого розвитку освіти, що здобувається в зазначених умовах, стає інструментом удосконалення суспільних моделей, а сучасні дослідження опановуються засобами мережі Інтернет як нової системи соціально-педагогічної взаємодії.

Література

1. Биков В.Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2010. С. 9–16. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/1159/>
2. *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія* / Ю.Д. Бойчук, О.С. Бородіна, О.М. Микитюк ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Х. : Іванченко І.С., 2015. 140 с.
3. Калашнікова С. *Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти* : навчальний посібник К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. — 48 с.
4. Коммерс, П. *Международная магистерская программа ИИТО ЮНЕСКО «ИКТ в профессиональном развитии учителей»*. М. : ЮНЕСКО, 2013. 80 с.
5. Олійник Т.О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для оцінювання рівня навчальних досягнень студентів ВНЗ. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2014. Т. 42, вип. 4. С. 85–93.
6. Олійник Т.О. Модель розвитку критичного мислення через читання та письмо. *Теорія та практика змішаного навчання* : монографія. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. С. 148–168.

7. Прокопенко І.Ф. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у ХХІ ст. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2013. №1. С. 48-55.

8. *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд / укладачі: Калашнікова С., Добко Т., Золотарьова І. та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.*

9. Романовський О. Г., Гура Т. В., Книш А. Є., Бондаренко В. В. *Теорія і практика формування лідера : навчальний посібник* Харків, 2017.

10. Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N., Smith, L. (2015). Stories from Students in their First Semester of Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 1-17.

11. Cronin, C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5).

12. Daniel, J. Innovative forms of Quality Assurance for Innovative Programmes. *Conference Proceedings «The Online, Open and Flexible Higher Education Conference»*. P.103-111.

13. Downes, St. (2011) *The Role of the Educator* URL :: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=54312>

14. National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education, «Introduction to Open Educational Resources (OER) & Open Licensing». *Teachingandlearning.ie*, Published November 5, 2019.

15. Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (2019). *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*. Dublin: Dublin City University. URL : <https://openteach.ie/wp-content/uploads/2019/11/Teaching-online-is-different.pdf> Doi: 10.5281/zenodo.3479402

16. Ossiannilsson E., Williams K., Camilleri A. & Brown M. (2015) Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations. Oslo: International Council for Open and Distance Education (ICDE). URL : http://icde.typepad.com/quality_models/

17. Oliynyk T. O. Digital Technologies for Professional Development at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. *Conference Proceedings The Online, Open and Flexible Higher Education hosted by the FernUniversität in Hagen Conference*, 29-30 October 2015. P. 270-276.

18. *Why Institutions Adopt MOOCs: Breaking Down Traditional Barriers or Reproducing Privilege?* / Mark Brown, Eamon Costello, Enda Donlon & Mairead Nic, Giolla Mhichil. URL : <http://www.slide-share.net/mbrownz/why-institutions-adopt-moocs-breaking-down-traditional>

19. Ubachs, G., & Henderikx, P. (2017). *EADTU Mobility Matrix Maastricht, NL: EADTU*. URL : <http://tinyurl.com/EADTU-mobility-matrix>
20. Brown, M. *The Learning Portfolio in Higher Education: A Game of Snakes and Ladders*. URL : <https://www.slideshare.net/mbrownz/the-learning-portfolio-in-higher-education-a-game-of-snakes-and-ladders>
21. Tait, A. (2017). *Doctoral Study and Research Degrees: Online and Distance Programmes*. URL : www.col.org

1.11. Організація навчального процесу в системі безперервного професійного розвитку

*Товстяк М.М., Плужнікова Т.В.,
Краснова О.І., Краснов О.Г.*

Розвиток усіх сфер суспільного життя суттєво вплинув на усвідомлення значення освіти дорослих. Навчання впродовж життя та саморозвиток стали необхідними для забезпечення успішного й якісного життя та подолання проблемних питань. Сьогодні існує певний дефіцит людських ресурсів, компетентність яких відповідала б сучасним вимогам. У зв'язку з цим необхідно приділяти постійну увагу вдосконаленню своїх знань. Це дасть змогу спеціалістам певної галузі набути нові компетентності або ж поглибити професійні навички.

У сучасних умовах інтегрування України у світову спільноту вимагає вдосконалення соціально-педагогічних умов виховання і навчання, впровадження ідей гуманістичної педагогіки та технологій орієнтованого на професійну діяльність навчання [10, с.122]. Ефективному вирішенню проблем гуманізації і демократизації українського суспільства, безумовно, сприятиме модернізація системи освіти в контексті європейських вимог, її структурне та змістовне оновлення. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», Указом Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» здійснюється цілеспрямована робота з метою створення нової законодавчої та нормативної бази вищої освіти, оновлюються зміст, структура і методи навчання, впроваджуються в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів міжнародні, галузеві стандарти підготовки фахівця.

Закон України «Про вищу освіту» визначає феномен вищої освіти як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти». Важливе місце в сучасному освітньому процесі посідає професійна підготовка спеціалістів – кваліфікованих кадрів, які вирішальним чином впливають

на результативність модернізації українського освітнього простору [4, с. 73].

Важливою складовою підготовки кваліфікованих фахівців є практична підготовка. Тому, на думку вітчизняного вченого В. Луначека, вищі навчальні заклади мають приділяти належну увагу стажуванню (практиці) та постійному підвищенню кваліфікації фахівця. Дослідник зауважує, що практична підготовка є суттєвою складовою формування інтегральної компетентності [9, с. 325]. Таким чином, виникає суперечність між вимогами сучасного етапу розвитку професійної освіти і змістом чинних навчальних планів і програм.

Успішність навчального процесу у вищій школі значною мірою залежить від кваліфікованості викладача, який здійснює навчальний процес. Д. Козлов вважає, що «кваліфікований викладач ЗВО має володіти певним набором умінь, а саме [6, с. 141]:

- аналітичних, за допомогою яких здійснюються виокремлення знань із практики: це вміння поділяти явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули тощо), осмислювати явища в їх взаємозв'язку з навколишнім середовищем, правильно діагностувати явища, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, способи, закономірності, що відповідають логіці досліджуваного явища, виокремлювати завдання і визначати оптимальні способи їх вирішення;
- проєктивних – це здатність до постановки проєктивної мети, її максимальної концентрації та обґрунтування способів її поетапної реалізації, визначення змісту і видів діяльності;
- організаційних, які передбачають залучення учасників освітнього процесу до різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності й ефективної організації взаємодії, розвиток сталих інтересів до здобуття певних умінь, праці, активної діяльності, формування потреби в знаннях, творчого ставлення до навколишнього світу. Сюди ж відносимо вміння і навички роботи з друкуванням та комп'ютерними джерелами, вміння дидактично і практично їх перетворювати, інтерпретувати та адаптувати інформацію до завдань навчання, правильно та чітко використовувати графіки, схеми, діаграми, рисунки, оперативно діагностувати новий матеріал [1, с. 75; 11, с. 7]. Ці вміння спрямовані на формування наукового світогляду, морально-цінних установок, набуття професійних навичок, організації спільної творчої діяльності;
- прогностичних, сутність яких полягає в здатності викладача передбачати результат діяльності до того, як вона буде практично завершена;
- рефлексивних, які мають місце при здійсненні контролюючої та оцінної діяльності, спрямованої на викладача, осмислення його власних дій, аналізу та наслідків цих дій;

- комунікативних, що передбачає встановлення доцільних взаємовідносин із колегами та студентами, причому викладач повинен виступати активатором освітнього процесу, організовувати його та управляти ним;

- перцептивних, суть яких полягає в проникненні викладача у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали тощо;

- управлінських, до яких входять мотивація, прогнозування, постановка мети, планування, регулювання, координація, контроль, мотивація та забезпечення ресурсами та ін.

Готовність фахівця до виконання професійної діяльності в контексті сучасних вимог ми розглядаємо як симбіоз змістовного, мотиваційного та процесуального складників, що, сягнувши в своєму становленні досить високого рівня, зумовлює виникнення і розвиток ще одного, акмеологічного складника – особистісно-професійного утворення, характерною ознакою якого є наявність у суб'єкта цілеспрямованих зусиль щодо саморозвитку професійно значущих особистісних якостей [3, с. 165]. Його стимулювання і наукове обґрунтоване коригування вважаємо однією з головних умов підготовки конкурентоспроможних фахівців, оскільки саме цей складник готовності забезпечує особистісні основи професійного «згорання» у практичній діяльності, надає міцності й динамічного потенціалу результатам професійної освіти.

Успішна діяльність фахівця у сфері охорони здоров'я неможлива без такого саморозвитку, що забезпечує необхідний для ефективної діяльності елемент переосмислення, вдосконалення, оновлення [9, с. 345]. Проте спостерігаємо його лише за умови, що обрана професія стає усвідомленою цінністю, розглядається як основа особистісної самореалізації і конкретизується в певних досягненнях, суголосних мотивам, які спонукали людину обрати цей професійний шлях.

Водночас вважаємо, що ці мотиви в кожного повинні зазнати психолого-педагогічного корегування, внутрішнього узгодження при професійній підготовці, аби уникнути надмірного домінування кожної з перелічених груп і при цьому не ігнорувати жодної з них [5, с.136; 8, с. 34]. Суб'єктивна нескоординованість мотивів у подальшому завадить правильно розставити акценти в професійній діяльності, вона здатна призвести до внутрішніх та зовнішніх кризових ситуацій як міжособистісного, так і адміністративно-управлінського характеру. Із цих міркувань дидактичне та практичне забезпечення дисциплін медичного напрямку убачаємо в максимально зорієнтованій на індивідуальні аспекти професійній підготовці, а навчальну взаємодію з викладачем – побудованій на засадах особистісної відкритості, конструктивної комунікації, фасилітативності педагогічного впливу, поетапного розвитку лідерських якостей у навчальній діяльності тощо.

Так взаємодія в процесі професійної підготовки майбутнього лікаря повинна забезпечити для нього можливість [7, с. 32]:

- зіставити власні можливості й потреби з вимогами обраної професії, дійти обґрунтованого висновку про свою здатність і послідовне прагнення опанувати її;
- освоїти основоположні засади професійної діяльності через опанування теоретичних та практичних основ медицини, насамперед при моделюванні елементів професійної діяльності, з'ясувавши індивідуально прийняті способи розвитку власних умінь і навичок;
- здобути досвід продуктивного професійного спілкування з наставниками та однодумцями і переживання позитивних емоцій, пов'язаних із успішним вирішенням професійних завдань різного рівня – як власних, так і здійснених колегами;
- сформувати орієнтири професійного саморозвитку та освоїти гідні засоби самовираження й самореалізації в його процесі.

Ці, на перший погляд, очевидні вимоги покликані також виконати важливу місію – скоригувати уявлення фахівця про обрану професію, усунути суперечність між побутовими уявленнями про неї та дійсним змістом діяльності спеціаліста, оскільки на сьогодні ця суперечність тією чи іншою мірою відзначається [2, с. 14]. Насамперед слід говорити про з'ясування ними іманентних ознак медицини як інноваційного явища у вітчизняній практиці медика, його диференціацію на тлі споріднених явищ.

Для діяльності фахівця характерні ситуації, в яких він виступає суб'єктом самоаналізу і самовдосконалення – професійно значущих процесів, які необхідні для професійного зростання і перебіг яких детермінується внутрішніми рушіями значно сильніше, ніж зовнішніми. І для їхньої актуалізації самомотивація є надзвичайно важливою.

Оскільки вимоги до сучасного медичного фахівця постійно підвищуються, це повинно бути враховано як при формуванні змісту освітньо-професійних програм, за якими здійснюється його підготовка, так і безпосередньо в процесі створення навчальних та робочих навчальних програм, а також при доборі способів та засобів формування фахових компетентностей майбутніх лікарів. Відповідно, процес вивчення навчальної дисципліни від моменту її первинного проєктування до практичного втілення проходить декілька етапів, кожен з яких виконує власні функції щодо забезпечення навчального результату, який, у свою чергу, може розглядатися і класифікуватися в полісистемному контексті відповідно до масштабу завдань, вирішення яких із ним пов'язане, що, у свою чергу, може розглядатися як поступ від стратегічних, найбільш загальних завдань підготовки лікаря до виокремлення певних змістових підсистем (навчальна програма як основний зміст навчальної дисципліни), їхньої тактичної інтерпретації (робоча навчальна програма, в якій презентуються загальні способи

вивчення навчального змісту) та до безпосереднього застосування форм і методів навчальної діяльності в їхньому значному різноманітті, що, однак, не повинне бути суперечливим щодо завдань більш загального рівня.

Забезпечення успішного функціонування української системи освіти потребує сьогодні науково обґрунтованого поєднання професійних запитів щодо підготовки фахівців та можливостей навчального процесу в закладі вищої освіти. З огляду на це важливим є підвищення ефективності вивчення дисциплін відповідного профілю, які мають своєю стратегічною метою формування особистості лікаря і вирішують завдання, пов'язані зі створенням теоретичного і практичного підґрунтя його особистісно-професійного становлення.

Література

1. Андросук І. Фрейм, як спосіб візуалізації навчальної інформації. *Молодь і ринок*. 2011. № 6. С. 78-83.
2. Вербицький В. Технологізація навчально-виховного процесу в позашкільному освітньому просторі як принцип виховання особистості. *Рідна школа*. 2010. № 10. С. 12-16.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. *Когда книга учит* : навч. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 288 с.
4. Грицюк Л.С. Теорія проектування інтер'єрів: структурування елементів. *Містобудування та територіальне планування*. 2014. № 52. С. 71-75.
5. Дзюбенко Ю. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації / Ю. В. Дзюбенко, Л. В. Олійник // *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 138–147.
6. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти. *Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти*: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 213 с.
7. Коробов Є. Т. *Навчальний матеріал та його структура*. – URL: http://www.rusnauka.com/19_DSN_2010/Pedagogica/69745.doc.htm. (дата звернення: 20.01.2019).
8. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. С. 35-38
9. Лунячек В. Е. *Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика* : монографія. Харків. нац. ун-т ім В. Н. Каразіна, 2011. 372 с.

10. Уман А. И, Фёдорова М. А. Модели процесса обучения: от догматической до личностно-стратегической. *Инновации в образовании*. 2008. №4. С. 119-130.

11. Янкович О. І. *Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005)* : автореф. дис ... докт. пед.наук: 13.00.01/ Тернопіль, 2009. 26с.

1.12. Самостійна робота як чинник професійного саморозвитку навчання дорослої людини

Товтин Н.І.

Кардинальне реформування життя українського суспільства створило реальні передумови для значних перетворень в економіці, культурі, освіті, науці, що суттєво підвищило вимоги до модернізації системи освіти. Сучасні цивілізаційні процеси визначають ствердження таких суспільних та особистісних цінностей як «людина», «духовність», «професіоналізм», «гуманізм», «толерантність», які спрямовані на зростання ерудиції, активізацію творчих можливостей, загальної культури, цілісного розвитку всіх верств населення.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується орієнтацією дорослої людини на забезпечення соціально-культурного розвитку. Завдання освіти впродовж усього життя особистості обговорювалися на багатьох всесвітніх та міжнародних конференціях із проблеми освіти дорослих. Науковці дійшли висновку, що освіта повинна бути основним фактором діяльності особистості, зокрема й дорослої людини, та набути характеру неперервності. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до навчання дорослої людини.

Праці російських науковців Л. Божович, А. Маркової, В. Чіркового, Ю. Кулюткіна Г. Сухобської, О. Леонтьєва, С. Москвічова, Є. Шорохова, П. Якобсон присвячені розкриттю особливостей навчальної діяльності дорослих. В Україні особливостям навчання дорослої людини почала приділятися увага наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Проблема навчання дорослої людини розглядалася окремими ученими частково (І. Меліхова, Е. Помиткін, Т. Сорочан, Н. Протасова, Н. Федорова, Л. Лук'янова, О. Аніщенко та ін.).

Як зазначає Н. Чорна, посилення значення освіти зумовило витіснення концепції «освіта на все життя» концепцією «освіта впродовж життя», котра була прийнята світовим співтовариством. Зокрема, у програмі ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття» наголошується, що освіта сьогодні не повинна завершуватися одержанням диплома – вона має тривати впродовж усього життя, стимулюючи розвиток людини на різних етапах її життєдіяльності. Реалізація концепції навчання протягом життя (*Lifelong Learning*) як визначального фактора прогресивного розвитку країни спонукає до пошуків нового підходу

підготовки майбутніх фахівців і створення умов для освіти та саморозвитку впродовж життя [12].

З огляду на це перед вищою школою постає проблема створення умов для навчання дорослої людини, готової до безперервного професійного саморозвитку впродовж життя, здатної постійно вдосконалювати себе й власну діяльність відповідно до потреб суспільства.

Доросла людина – це людина, яка досягла певного віку, у відношенні до якої є підстави вважати, що вона має фізичну та ментальну зрілість. Доросла особа має ті необхідні знання та вміння, які дозволяють їй приймати рішення, важливі на її життєвому шляху [3].

За визначенням авторів короткого термінологічного словника «Освіта дорослих» Л. Лук'янової і О. Аніщенко доросла людина – це «будь-яка людина, визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить (ЮНЕСКО, Генеральна сесія, Найробі, 1976 р.); соціально сформована особистість, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має достатній рівень внутрішньої свободи для відповідної самокерованої поведінки; виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими, здатна взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне), поведінку; надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків» [7, с. 29].

Отже, людина не народжується завершеною особистістю. Її становлення відбувається впродовж значної частини життя. Під впливом середовища та цілеспрямованого виховання набувають розвитку та вдосконалення задатки і здібності людини, успадковані нею від природи та від батьків. Розвиток людини може здійснюватися лише за власної діяльності. Власними зусиллями вона не тільки змінює навколишнє середовище, а змінює й творить себе.

Посилення значення освіти набуває особливого значення в житті дорослої людини, оскільки вона (освіта) виконує три основні функції:

- людинотворчу (забезпечення певного розуміння рівня знань, грамотності; стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо);

- технологічну (забезпечення «бази життя»; формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо);

- гуманістичну (виховання людей у дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей) [4, с. 64].

Сучасні умови навчання дорослої людини у ЗВО потребують здатності до постійного вдосконалення своїх знань і самостійного здобуття нових. За цих умов вища школа повинна формувати дорослу людину, яка навчається, як особистість, що здатна самостійно приймати рішення в процесі переробки одержаної інформації та подальшого її використання в професійній діяльності.

У сучасній педагогіці не існує єдиного визначення поняття «самостійна робота», немає одностайності щодо змісту і форм самостійної роботи, відсутнє однозначне визначення і класифікація видів самостійної роботи. Проаналізувавши наукові і методичні роботи, зазначаємо, що більшість авторів дійшли висновку, що самостійна робота є одним з основних засобів оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і становить не менше $1/3$ та не більше $2/3$ загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Зміст самостійної роботи визначений навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача [4, с. 82].

Розкриттю особливостей самостійної роботи студентів присвячено дослідження П. Підкасистого, М. Скаткіна, Г. Сухобської та інших. У працях Ю. Бабанського, М. Махмутова визначена необхідність проблемного навчання для розвитку самостійності. Форми проведення самостійної роботи проаналізовані в працях С. Гончаренка, А. Дьоміна, Ю. Коверніка, В. Рибальського та інших.

У дослідженнях М. Данилова, І. Лернера, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, О. Савченко, М. Скаткіна, Т. Шамової та інших переконливо доведено, що самостійна робота є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, який вивчається. У працях цих учених окреслено підходи до практичного розв'язання проблеми самостійної роботи. Окремі підходи до організації самостійної роботи студентів знайшли відображення в дослідженнях А. Алексюка, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Вергасова, Р. Гуревича, Л. Жарової, О. Киричука, В. Онищука, П. Стефаненка. У дидактиці й методиці вищої школи існують розвідки, автори яких порушували проблеми організації самостійної роботи студентів (В. Бондаревський, А. Вербицький, В. Козаков, М. Нікандров та інші) [10, с. 99]. У дослідженнях І. Баріхашвілі, В. Нестеренко, О. Василенко, Л. Коваленко приділено увагу основним видам самостійної роботи, інформаційним формам та методам забезпечення ефективності самостійної роботи студентів заочної форми навчання.

На відміну від аудиторної роботи, де студенти знаходяться під безпосереднім контролем викладачів, самостійна робота базується на багатьох внутрішніх чинниках. Унаслідок певної незалежності від зовнішніх впливів самостійна робота дозволяє дорослій людині реалізувати себе як суб'єкта саморозвитку.

Проблема саморозвитку особистості, особливо усвідомлених його форм, привертала до себе увагу ще з античності, але предметом більш пильного аналізу вона стала переважно в другій половині ХХ століття. Саморозвиток – це усвідомлений та керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і

моральних потенцій людини, «розкриття» її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як не має меж і досконалість людини [6, с. 368].

Як зазначає В. Андрєєв, досягнувши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик «самості», у результаті чого починає дедалі активніше, а головне, дедалі результативніше спрацьовувати самопізнання, вона самовизначається (тобто актуалізує ті проблеми, що їй видаються найбільш цікавими, перспективними й особисто значущими), вона більш ефективно управляє собою, прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності [цит. за: 2, с. 67].

Таким чином, професійний саморозвиток дорослої людини передбачає здатність вдосконалювати свої особистісні та професійні якості, що виявляється в бажанні та спроможності постійно коригувати власне фахове зростання. Доросла людина, яка навчається, повинна вміти проєктувати та організовувати діяльність, яка пов'язана з саморозвитком, самовихованням та самоосвітою. Метою такого саморозвитку є реалізація внутрішніх потенцій дорослої людини та забезпечення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. У зв'язку з цим самостійна є важливим чинником професійного саморозвитку навчання дорослої людини

Література

1. Бондаренко Л.А. Компетентнісні основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2012. Вип. 1–2. С. 150–154.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Дорослий. Електронний ресурс. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%>
4. Кишакевич Ю. Л., Блашків В. С., Блистів О. М. *Словник термінів освітньої діяльності вищого навчального закладу*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2012. 104 с.
5. Лозовой В. О., Сідак Л. М. *Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці*. Харків: Право, 2006. 256 с.
6. Мельник Ю. С. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип.33. С. 365–375.

7. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник* / Авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
8. *Самоосвіта та неперервна освіта як потреба особистості*. Електронний ресурс. URL : [https:// vseosvita.ua/library/samoosvita-ta-neperervna-osvita-ak-potreba-osobistosti-442.html](https://vseosvita.ua/library/samoosvita-ta-neperervna-osvita-ak-potreba-osobistosti-442.html)
9. *Специфіка освіти дорослих*. Електронний ресурс. URL : [https:// stud.com.ua/57100/pedagogika/spetsifika_osviti_doroslih](https://stud.com.ua/57100/pedagogika/spetsifika_osviti_doroslih)
10. Товтин Н. І. Самостійна робота студентів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 10 (20). С.99-102.
11. Товтин Н. Самостійна робота студентів педагогічних навчальних закладів у контексті гуманізації навчального процесу вищої школи. *Збірник наук. праць Мукачівського державного університету. Серія Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 1 (5). С.92 – 95.
12. Чорна Н. Б. *Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2016. 20 с.

1.13. Неформальна освіта дорослих: розвиток соціально життєвих навичок

Пехота О.М.

У сучасну епоху динамічних змін, інноваційного типу прогресу і тотальної інформатизації освіта дорослих є важливою складовою освіти впродовж життя. Освіта дорослих є одним із дієвих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, засобом регулювання соціальної поведінки і соціального контролю, інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. Без перебільшення можна стверджувати, що освіта дорослих стала нагальною потребою сучасності, а привернення уваги до проблеми освіти протягом життя, чітка національна позиція в цій сфері сприятимуть перетворенню України на сучасну цивілізовану демократичну державу, в якій інтереси і потреби кожного громадянина є предметом турботи держави і суспільства, де створено найкращі умови для саморозвитку і самореалізації кожної людини [6, с. 9].

Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження людиноцентризму в освіті, провідною метою якої є самовираження, розвиток соціальних зв'язків і вмінь діяти. Таким чином, сучасне розуміння неперервної освіти значно розширюється, до

її змісту як соціального явища додається активна форма практичної діяльності, а сама освіта набуває багатоплановості, тимчасом як принцип неперервності передбачає якісно інший тип взаємодії особистості і суспільства [8, с. 23].

Проблема освіти дорослих завжди була предметом зацікавлення як вітчизняних (В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Лук'янова, О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, Л. Тимчук, Т. Сорочан та ін.), так і зарубіжних (Т. Александер, П. Альхайдт, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, А. Корреа, Дж. Кідд, Й. Кноль, П. Ленгран, З. Нольда, Л. Турос, К. Хоул, П. Фаульшіт, П. Шукла, У. Хілтон та ін.) дослідників. Провідні її положення викладено в міжнародних документах: Рекомендації ЮНЕСКО щодо розвитку освіти впродовж життя, Рамкова програма «Освіта для всіх (ОДВ)» (Дакар), Резолюція Європейської ради з навчання впродовж життя, Постанова Ради Європи про оновлення Європейського плану дій з освіти дорослих, Рекомендації ЮНЕСКО щодо визнання, сертифікації та акредитації результатів НФО та ІНФО, Інчхонська декларація: концепція розвитку освіти до 2030 року та ін. Актуальність же проблеми неформальної освіти дорослих підтверджують передусім документи багатьох міжнародних організацій: Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Ради Європи та ін. Меморандумом неперервної освіти Європейської Комісії визначено рівноправність формальної і неформальної освіти в реалізації Концепції освіти впродовж життя [9]. Європейські країни запроваджують різні системно комунікаційні моделі. Вони інтегрують структури, функції та організацію неформального навчання дорослих з урахуванням місцевих умов.

Неформальне навчання дорослих як всесвітньо визнаний компонент неперервної освіти є новим для української педагогічної науки з позиції змісту поняття; як методології, так і практики її організації. Це ускладнює вживання поняття «неформальна освіта дорослих» у вітчизняних дослідженнях. Оскільки термін має англійське походження, існують розбіжності у визначенні, перекладі, співвіднесенні з усталеними поняттями [7]. У зв'язку з цим в українській нормативно-правовій базі сфери освіти це поняття не є регламентованим. Досвід організації неформальної освіти дорослих є недостатньо системним, що не дозволяє чітко сформулювати його закономірності і тенденції.

У прийнятому Законі «Про освіту» (2017 р.) [4] з'явилася стаття 18 «Освіта дорослих». І якщо якісь зміни відбуваються в розвитку неформальної освіти дорослих, то цьому сприяють дослідження колективу Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені І.А. Зязюна [1; 8; 13].

Сьогодні в Україні освіта дорослих, насамперед неформальна й інформальна, нагадує фантом. Її немає «де юре», але є «де факто» – у вигляді значної кількості спонтанних платформ, хабів, форумів, фестивалів. Їх організовують і проводять громадські або комерційні

організації. І хоча Закону «Про освіту дорослих» немає, неформальний її напрям інтенсивно розповсюджується на освітній простір у нашій країні.

Нові орієнтири соціально-економічного та культурного розвитку кардинально змінюють вимоги до неформальної освіти дорослих, суттєво підвищують її значення в житті кожної людини. Освітня політика реалізується в контексті неперервності. Монополія формальних навчальних структур уже не має такого впливу і без неформальної освіти вона буде неповною, не зможе забезпечити гарантовану якість освітніх ресурсів. Відтак саме неформальне навчання повинно відповідати різнорівневим інтересам і можливостям людини, органічно вписуватися в її спосіб життя, враховувати специфіку запитів на конкурентноспроможність української освіти.

Метою нашого дослідження є виявлення освітніх потреб дорослих та підвищення рівня їх участі в освіті впродовж життя через розвиток соціально життєвих навичок.

Завдання:

- з'ясувати значення неформальної освіти для дорослих у розвитку освіти Миколаївщини та міста Миколаєва;
- визначити проблеми неформальної освіти дорослих у Миколаєві та Південному регіоні;
- розробити Концепцію та Стратегію розвитку неформальної освіти дорослих для міста та області;
- запровадити та розвивати в Миколаєві інноваційні напрями роботи з неформальної освіти дорослих відповідно до вітчизняного законодавства;
- підвищити рівень обізнаності громади Миколаєва щодо неформальної освіти дорослих для покращення життя місцевої спільноти;
- формувати соціально життєві навички дорослої людини саме через надання освітніх послуг у сфері неформальної освіти;
- залучити громаду до пошуку ефективних способів та інструментів вирішення проблем неформальної освіти дорослих;
- знайти партнерів для впровадження спільних проєктів і діяльності з неформальної освіти дорослих;
- отримати громадою міста доступу до знань у різних формах неформальної освіти дорослих.

Звернення до європейської історії неформальної освіти дорослих засвідчує, що вперше термін «неформальна освіта» датовано 1968 роком, коли це поняття було введено у книзі американського педагога й економіста Філіпа Кумбса під назвою «Світова освітня криза: системний підхід».

В Європі перші формати неформальної освіти в їх сьогоdnішньому розумінні з'явилися у Швеції, саме скандинавські країни досі вважаються лідерами європейського континенту у сфері неформальної освіти та освіти дорослих загалом.

Проблеми із розумінням важливості та ефективності неформального навчання зумовили декларування у 1996 році теми «освіти впродовж всього життя» на рівні Організації Безпеки і Співпраці в Європі (ОБСЄ). Нині одними з головних організацій, які працюють у сфері дослідження, розвитку та визнання неформальної освіти на європейському рівні, є Європейська асоціація освіти дорослих (*European Association for the Education of Adults*), молодіжний відділ Ради Європи, тренерський пул Ради Європи та ресурсні центри, що підтримуються Європейською комісією.

Перший європейський досвід освіти дорослих засвідчується на зламі XVIII і XIX століть у Європі, коли активізувався розвиток інституцій, спрямованих на забезпечення освіти впродовж життя. Найбільш значний вплив на формування її традицій мали ідеї видатного данського письменника, політика та теолога Ніколая Фредеріка Северина Грундтвіга (1783–1872). Він сформулював засади концепції народного університету. За його задумом народні університети мали бути місцями зустрічей, дискусій і «пробудження» відчуття власної гідності та потреби самовдосконалення. Вони базувалися на ідеї спільного проживання учасників, «живому слові», відповідному поєднанні змісту і форми навчання, чергуванні класичних викладів з навчальними візитами та ознайомленням з практикою. Сьогодні назвали б такий формат «літньою школою» чи «виїзними курсами». Нині це лише одна з андрагогічних методик, яку використовують для організації процесу навчання дорослих. Н. Грундтвіга вважають «ідейним батьком» данської народної школи (народного університету) у сучасному розумінні неформальної освіти дорослих. Він був переконаний: до навчання треба мотивувати зацікавленістю і бажанням вчитися, а не іспитами чи тестами. Н. Грундтвіг зазначав, що заснування та утримання народної школи – обов'язок держави, незважаючи на те, що перша народна школа, яка з'явилася ще в 1844 році, була приватною [5].

Проте не тільки народна школа, а й уся данська освітня система перебувала під впливом думок філософа щодо навчання впродовж життя. Він стверджував, що університети повинні навчати студентів брати активну участь у житті суспільства. Завдяки Н. Грундтвігу Данія стала першою серед скандинавських країн, що заснувала систему «вільної освіти дорослих». Мета такого типу навчання зумовлена потребами індивіду, а не інтересами певних структур. У данському варіанті по суті воно означає «освіта протягом усього життя людини». Мета та основні принципи народних шкіл і сьогодні залишаються незмінними [2, с. 22-23].

Дотепер у Данії існує 104 народні університети, які входять до структури позашкільної освіти держави. Їх головна мета: навчатися для життя, а не тільки для професії. Вони дають знання про людину і про світ, у якому вона живе. Головне питання для студентів народної школи – не «що ти будеш робити в майбутньому», а «хто ти є в цьому

житті». Відомо, що щорічно 60000 данців навчаються в них. Такі центри мають широкий вибір навчальних дисциплін: література, філософія, екологія, можна займатися музикою, драмою, танцями, фотографією, керамікою, кулінарією, хоровим співом тощо. Кожен центр вільний у їх виборі. Наголошуємо повторно: головна мета такого навчання дорослих – дати людині можливість спробувати свої сили в різноманітних сферах діяльності, розвинути нові таланти і здібності, про які вона навіть не здогадувалася. Таким чином, ця освіта існує заради щоденного життя людини. Н. Грундтвіг створив два типи програм – для життя людини і для розвитку її захоплень. Саме тому одна із найпрестижніших премій в освіті дорослих названа на честь Ніколая Фредеріка Ніколая Грундтвіга.

ЕАЕА - це європейська неурядова організація, що об'єднує 133 організації-члени в 43 країнах і представляє понад 60 мільйонів тих, хто навчається, по всій Європі. Її мета – об'єднання і представлення європейських організацій, які безпосередньо беруть участь у освіті дорослих. Спочатку відома як Європейське бюро освіти для дорослих, ЕАЕА була заснована у 1953 році представниками європейських країн (<https://eaea.org/>). Організація сприяє навчанню дорослих, а також доступу до неформальної освіти дорослих та участі в ній для усіх, особливо для груп, які сьогодні недостатньо представлені.

Щороку ЕАЕА традиційно констатує інновації та передовий досвід у галузі освіти дорослих. Премія заохочує проекти, які породжують нові ідеї, партнерства, методи, а також нове розуміння того, як можна працювати в освіті дорослих. Як зазначалося, Н. Грундтвіг є засновником концепції освіти впродовж життя, який наголошував на винятковому значенні освіти для того, щоб прожити цікаве, насичене, сповнене смыслом життя. Цю концепцію, яка ґрунтується на розвитку базових навичок, цінності активного громадянства, сьогодні підтримує ЕАЕА. Грундтвіг започаткував створення навчальних центрів різноманітного спрямування. Нагорода була вперше вручена в 2003 році для того, щоб відзначити передовий досвід у галузі освіти дорослих. Премія дозволяє практикам, провайдерам інноваційних послуг і учасникам проєктів більш високо оцінювати свою роботу, а також більш тісно співпрацювати один з одним. Темою обговорення в рамках програми і премії «Грундтвіг – 2019» були соціально життєві навички.

Термін «життєві навички» – це дослівний переклад з англ. *«life skills»*. Проте в англійській мові *«skills»* означає не лише навички (уміння, відпрацьовані до автоматизму), а й здатність до чогось. Термін «життєва компетентність» потребує подальшого дослідження та уточнення. Уважаємо, у пострадянських країнах явище «соціально життєві навички» з різних причин потребує дослідження з подальшим уточненням. З огляду на це ми надалі використовуватимемо таке трактування: життєві навички – це психологічні та соціальні навички, що допомагають людині бути в гармонії зі своїм внутрішнім світом і налагодити продуктивні стосунки із соціальним оточенням та

навколишнім світом. За визначенням ВООЗ, життєві навички — це здатність до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів щоденного життя [10].

Чітко визначеного єдиного переліку життєвих навичок не існує, тому можна виокремити такі: навички ухвалення рішень; комунікативні навички; навички вираження почуттів і керування ними; навички критичного мислення; навички усвідомлення негативних впливів і тиску однолітків, а також навички опору їм (здатність сказати «ні» наркотикам, алкоголю, тютюнопалінню, раннім сексуальним стосункам тощо); навичка постановки цілей та багато інших.

Не існує й єдиної загальновизнаної класифікації життєвих навичок. Найчастіше життєві навички об'єднують у дві групи — внутрішньоперсональні (психологічні) та міжперсональні (комунікативні) навички, наприклад, у програмі «Вчимося жити разом». Внутрішньоперсональні навички поділяють на інтелектуальні (когнітивні) та емоційно-вольові [3].

Лауреатами міжнародної премії ЕАЕА — 2019 за тематикою «соціально життєві навички» стали проєкти європейських країн, зокрема, зокрема, проєкт *OpenITur*: розвиток підприємницьких навичок за допомогою онлайн-курсів (Іспанія, Німеччина, Польща, Болгарія, Греція, Італія, Туреччина, Великобританія). Переможець європейської категорії, проєкт *OpenITur*, вирішує надзвичайно актуальну проблему сучасного ринку праці: безробіття. Створення можливостей для дорослих отримати таку базову навичку як грамотність у світі глобальної цифровізації. Організації-партнери розробили широкий спектр навчальних і навчаючих ресурсів для покращення підприємницького мислення дорослих за допомогою цифрової грамотності.

Також переможцем національних проєктів став Вуличний університет (Італія). Його мета полягала в тому, щоб звернутися до тієї частини суспільства, яка вважається функціонально неграмотною, інакше кажучи, яка не може вирішувати повсякденні життєві завдання і завдання з працевлаштування, що потребують навичок читання і письма вищих за базовий рівень. Запропонована в проєкті модель може бути легко відтворена в будь-якому контексті та пропонується як приклад передової практики, щоб розпочати ефективний курс для вирішення як функціональної, так і структурної безграмотності. Зустрічі організовуються в книжкових магазинах, парках із використанням смартфонів, планшетів.

Проєкт «Інноваційна навчальна програма з «м'яких» навичок для дорослих» (ICARO) (Іспанія, Німеччина, Ірландія, Бельгія, Литва, Греція) фінансується Програмою ERASMUS + і спрямований на розробку індивідуального навчального курсу, адаптованого до потреб кожного учасника, щоб забезпечити його (ре)інтеграцію на ринку праці. ІКАРО працював із дорослими безробітними, які тривалий час не

навчалися, із людьми з низькою кваліфікацією та людьми, які мають труднощі при доступі до ринку праці. У рамках проекту здійснювалася й підготовка викладачів цих програм.

Також на конкурс премії Грундтвіг – 2019 був поданий вітчизняний проєкт «Рік неформальної освіти дорослих у Миколаєві – 2018», представлений Центром «Європейська освіта дорослих» (Україна) [15].

Центр «Європейська освіта дорослих» є одним із провідних центрів такого типу в Україні. Він створений у Миколаєві з метою розвитку неформальної освіти дорослих.

Аналіз досліджень створення центрів освіти дорослих у нашій державі вказує на різноманітність їх моделей. Моделям центрів освіти дорослих, актуальності й доцільності їх створення як закладів неформальної освіти присвячено дослідження О.В. Аніщенко. Дослідниця запропонувала авторську типологію центрів освіти дорослих та виокремила такі їх моделі: самостійні інституції – заклади НОД; громадські організації, які за змістово-організаційними аспектами функціонують як ЦОД; підрозділи закладів освіти (загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих, закладів спеціалізованої освіти мистецького напрямку та ін.); підрозділи бібліотек, музеїв та інших закладів культури; заклади неформальної освіти на базі територіальних центрів соціального обслуговування (університети третього віку, центри активного довголіття); соціальні підприємства [1, с. 22-25].

Головною метою діяльності Центру «Європейська освіта дорослих» є розвиток неформальної освіти дорослих, яка сприяє формуванню громади, що навчається впродовж життя для підвищення рівня його якості.

Основні напрями діяльності:

- участь у формуванні регіональної політики освіти дорослих і навчання впродовж життя;
- участь у розробці стратегії, програми та проєктів розвитку неформальної освіти дорослих у Миколаєві та їхньої реалізації;
- сприяння розвитку освітнього потенціалу громади та її діяльності як на території Миколаєва, так і України загалом;
- надання консультативної та методичної допомоги в питаннях освіти дорослих іншим громадським організаціям та державним установам;
- сприяння вдосконаленню підготовки кваліфікованих фахівців для неформальної освіти дорослих, зокрема її громадянської складової;
- створення баз даних про неформальну освіту дорослих у Миколаєві та Україні;
- проведення всеукраїнських конференцій, семінарів, круглих столів, виставок, ярмарок та інших заходів з питань неформальної освіти дорослих;
- забезпечення інформаційної підтримки неформальної освіти дорослих;

- здійснення науково-дослідної та інформаційно-просвітницької діяльності з обраного напрямку;
- представлення різних форм діяльності Центру на всеукраїнському рівні;
- налагодження співпраці з вітчизняними та міжнародними урядовими і неурядовими організаціями, освітніми установами у сфері неформальної освіти дорослих.

Поданий проєкт «Рік неформальної освіти дорослих у Миколаєві – 2018» спрямований на підвищення рівня участі дорослих в освіті впродовж життя та популяризації значення неформальної освіти дорослих у розвитку життєвих навичок у громаді Миколаєва протягом 2018 року.

У рамках проєкту проведено близько 300 заходів: фестивалі, воркшопи, коворкінги, тренінги, майстер-класи, участь у яких взяло близько 2000 містян. Серед заходів були такі: фестиваль неформальної освіти дорослих «Дизайн здоров'я», марафон «Дизайн здоров'я/магія осіннього ранку», конференції «Жінки в бізнесі», «Розвиток ринку туристичних послуг», фестиваль розвитку особистості «Краски життя», постійні тренінги «Кадровий менеджмент у МСБ», «Фінансова обізнаність для впевненого майбутнього». Системно проводилися презентації європейських освітніх програм та програм академічного обміну.

Життєвими навичками дорослої людини, які розвивалися в контексті нашого проєкту, є:

- громадянська активність (навички впливу на владу, навички участі у формуванні громадського бюджету міста);
- підприємницькі навички;
- позитивне ставлення до світу, навколишнього середовища та людини,
- безпекові навички (безпеки дитини, жінки, сім'ї в сучасному середовищі); конфіденційна інформація про людину;
- фінансові навички,
- навички миру (медіація, толерантне ставлення до оточуючих),
- навички здоров'язбереження.

Результати дослідження дозволили чітко визначити освітні потреби громади та спланувати способи їх задоволення. Це стало темою обговорення учасників круглого столу «Освіта дорослих - сучасний тренд європейського суспільства», що було відображено в його резолюції.

У практичній частині дослідження також був проведений Перший Фестиваль неформальної освіти дорослих «HUMAN DESIGN / ДИЗАЙН ЛЮДИНИ», метою якого було: сприяння розвитку неформальної освіти дорослих у громаді, її цінностей, постійних майданчиків для комунікації та навчання; створення умов співпраці між громадськими організаціями, навчальними закладами та органами влади в наданні

освітніх послуг для дорослих людей. Фестиваль вирішував проблему розвитку соціально-життєвих навичок у громаді Миколаєва [14].

Одним з основних його завдань був розвиток життєвих навичок дорослих, які допоможуть у підвищенні їх громадянської активності, правової грамотності, здобутті навичок безпеки у великому місті та ін. На фестивалі 44 провайдери демонстрували інструменти розвитку компетентності дорослої людини – громадянської, підприємницької, фінансової, здоров'язбережувальної та ін. Сьогодні фестиваль став традиційним. Результат цього етапу дослідження – видання «Каталог провайдерів з освіти дорослих Миколаєва».

Провідне значення в неформальній освіті дорослих мають спільні проєкти, наприклад, проєкт Центру «Європейська освіта дорослих» та Миколаївської обласної універсальної наукової бібліотеки «Академія життя: life skills». Мета проєкту: оволодіння дорослими людьми життєвими навичками, які дають їм можливість повноцінно брати участь у суспільстві як самодостатніх людей, брати безпосередню участь у підвищенні якості свого життя.

Закономірним результатом розвитку неформальної освіти дорослих у Миколаєві стало об'єднання 15 громадських організацій із неформальної освіти дорослих у Громадську раду з освіти дорослих при Миколаївському міськвиконкомі. Її діяльність сприятиме формуванню та реалізації політик у сфері освіти дорослих: розробка Концепції розвитку неформальної освіти дорослих у Миколаєві, Стратегії розвитку неформальної освіти дорослих у місті.

Питання освіти дорослих були внесені до Стратегії розвитку Миколаївської області на 2021-2027 рр. та обласної програми «Освіта».

Результати здійсненого дослідження підтверджують, що:

- у сучасну епоху динамічних соціально-економічних змін неформальна освіта дорослих є невід'ємною складовою освіти впродовж життя та має значний потенціал у розвитку соціально життєвих навичок дорослої людини;

- нові орієнтири соціально-економічного та культурного розвитку змінюють вимоги до неформальної освіти дорослих, суттєво підвищують її значення в житті кожної людини;

- на ефективність неформальної освіти дорослих впливає її орієнтація на задоволення освітніх потреб особистості;

- вибір форм і методів неформальної освіти дорослих зумовлений добровільністю, сприятливим психологічним кліматом навчального середовища;

- важливе значення має орієнтованість на життєвий, професійний, емоційний досвід учасників.

Література

1. Аніщенко О. В. Моделі центрів освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / [редкол.

Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. Вип. 1 (14). С. 22-35.

2. Вихрущ А. В., Вихрущ В. О., Романишина Л. М. *Загальні основи андрагогіки*. Підручник. Тернопіль: Крок, 2018. С. 22-23.

3. *Вчимося жити разом*. Електронний ресурс. URL :: <http://lt.multycourse.com.ua/ua/page/19/105>

4. *Закон України «Про освіту»*. Електронний ресурс. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. *Історія предмету. Грюндтвіг-творець андрагогіки. Погляди...* Електронний ресурс. URL : ns-gymnasium.org.ua/attachments/article/.../

6. Кремень В. Г. Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей /за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. Київ: Знання України, 2018. С. 9.

7. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2014. 108 с.

8. Лук'янова Л. Б. Розвиток освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. К.: Знання України, 2018. С. 23

9. *Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу*. Електронний ресурс. URL : <http://www.europeans.org.ua/deyanel.html>

10. *Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок: важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я*. Київ, 2004.

11. Пехота О. М. Навчання дорослої людини миру на засадах розвитку її життєвих навичок. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т.2. С.444-454

12. Пехота О. М. Підготовка тренера - андрагога в неформальній освіті дорослих. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. Київ: Знання України, 2018. С.180 – 185.

13. Пехота О., Урдзе Т., Іваць О. Як провести сучасний тренінг для дорослих: навчальна програма. *Журнал «Територія успіху»*. 2017. №1, С. 35–36

14. Громадська рада з освіти дорослих Миколаєва. Електронний ресурс. URL : https://www.facebook.com/osvitadoroslyh/?ref=aymt_homepage_panel&eid=ARAcANxPBE4yuKuDz900aMx2tTS8o87zFExfJELG4Ue2KDsBMO8lPsIHs8cXO2zprDxBW6DwCcKkwB

15. Центр «Європейська освіта дорослих» Електронний ресурс.
URL :
<https://www.facebook.com/groups/1239795879377961/?ref=bookmarks>

1.14. Визнання результатів неформального та інформального навчання як актуалітет освіти дорослих

Аніщенко О.В., Прийма С.М.

Питання стандартизації, оцінювання якості та ефективності програм неформального навчання, визнання його результатів набувають актуальності у світовій освітній практиці. Теорія і практика визнання результатів неформального та інформального навчання в різних країнах має певні відмінності. У розвинених країнах світу механізми визнання, сертифікації всіх видів формального, неформального та інформального навчання є невід'ємною складовою освіти впродовж життя, а надання доступу до неформальної освіти, видача національних сертифікатів для неформального та інформального навчання є важливими факторами створення економіки знань. Визнаючи соціальний та економічний потенціал неформального та інформального навчання, у переважній більшості європейських країн ухвалено та впроваджено законодавчі акти, що уможливають визнання зазначених видів навчання. Водночас у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі саме відсутність документів, що підтверджують результати неформального навчання, як правило є ключовою ознакою неформальної освіти.

Уважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що визнання результатів неформального та інформального навчання дорослих має на меті [10, с. 9-19]:

- сприяти соціальному залученню громадян, допомагаючи особам, які мають навички, здобуті через неформальне та інформальне навчання, довести свою цінність на ринку праці та в суспільстві в цілому;
- забезпечення розширеного доступу до сертифікації у сфері неформальної та інформальної освіти дорослих;
- підтримка мобільності працівників на основі посилення шансів щодо працевлаштування, кар'єрного розвитку, збереження мотивації до навчання;
- розширення можливостей у сфері професійної самореалізації (як для зайнятих, так і для самозайнятих осіб);
- задоволення потреб роботодавців, підтримка політики розвитку людських ресурсів, спрямованої на підвищення рівня кваліфікації та підвищення конкурентоспроможності різних категорій дорослих, підприємств, організацій тощо;
- забезпечення інклюзивності суспільства через розширення доступу до формального ринку праці для людей з особливими

потребами, які перебувають у несприятливих умовах через відсутність офіційно визнаної кваліфікації або внаслідок нестабільності статусу праці тощо.

Незважаючи на усвідомлення суспільством важливості ролі й значення результатів неформального й інформального навчання, вказані результати часто ігноруються та недооцінюються. Водночас, як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи про визнання неформального й інформального навчання [7, с. 20], визнання результатів навчання (компетентностей), здобутих шляхом неформального та інформального навчання, є необхідним для доступу громадян до неперервної освіти, ринку праці. Найбільш зацікавленими в забезпеченні можливостей для визнання результатів неформального й інформального навчання є роботодавці, профспілки, державні заклади та установи тощо, що беруть участь у процесі визнання набутих кваліфікацій, а також служби зайнятості, організації громадянського суспільства тощо. У документах Ради Європи та Європейського центру з розвитку професійної освіти (CEDEFOP) наголошено, що всі зацікавлені сторони прагнуть сприяти впровадженню системного підходу у сфері визнання результатів неформального й інформального навчання з метою посилення візуалізації та цінності його результатів, які отримані поза системою формальної освіти. Різні стейкхолдери прагнуть співпрацювати з національними урядами з метою розроблення механізмів визнання результатів неформального й інформального навчання.

У Рекомендаціях Ради Європи з ключових компетенцій для освіти впродовж життя [8, с. 21] акцентовано увагу на тому, що підтримка визнання результатів навчання, і зокрема, компетентностей, набутих у різних контекстах, дозволить людині визнати здобуті результати навчання та отримати повну або, якщо це можливо, часткову кваліфікацію. Вона може ґрунтуватися на наявних домовленостях щодо визнання неформального та інформального навчання, а також на Європейській рамці кваліфікацій, що забезпечує загальну (орієнтовну) основу для порівняння рівнів кваліфікацій із зазначенням компетенцій, необхідних для їх досягнення. Водночас розробити національні процедури визнання результатів неформального й інформального навчання досить складно через відсутність уніфікованих інструментів визнання – ідентифікації, документування, оцінки та сертифікації такого навчання з метою їх подальшого використання зацікавленими особами, у тому числі роботодавцями, профспілками, службами зайнятості, постачальниками освітніх послуг, державними та іншими установами, що можуть брати участь у процесі визнання кваліфікації.

Практичний інтерес становить зарубіжний досвід визнання результатів неформального й інформального навчання. Наприклад, постійне вдосконалення процедури визнання результатів неформального й інформального навчання є одним із пріоритетів розвитку американської системи освіти й здійснюється в таких аспектах:

визнання результатів навчання, здобутих як у процесі формального, так і неформального й інформального навчання; визнання компетентностей, набутих на робочому місці; визнання навичок і знань, набутих під час роботи у волонтерських та інших організаціях. Процес визнання результатів неформального навчання є децентралізованим – і на рівні штатів, і на рівні навчальних закладів розробляється її законодавче, методичне забезпечення тощо [4, с. 82]. У цій країні визнання результатів неформального навчання дорослих здійснюється за допомогою різних методів і процедур відповідно до обраних пріоритетів на рівні штатів, закладів освіти тощо.

Важливого значення набуває й досвід визнання результатів неформального й інформального навчання в країнах Європи. Як зазначено у Звіті *Cedefop* та Європейської комісії [6], більшість країн ЄС мають хоча б одну дієздатну систему, яка дозволяє людині отримати кваліфікацію шляхом визнання результатів неформального чи інформального навчання. Доцільно наголосити, що механізми визнання результатів неформального та інформального навчання впроваджено не в усіх секторах освіти. Такі механізми значною мірою діють у професійній і вищій освіті. Перевірка та підтвердження результатів неформального та інформального навчання за допомогою національних рамок кваліфікацій, а також зарахування кредитів найбільшого поширення набули у сфері вищої освіти. На думку С. Бабушко [1, с. 500], ймовірна причина такого стану – у впровадженні Болонського процесу та розширенні сфер використання Європейської кредитно-трансферної системи.

Європейські ініціативи (Європейський саміт (2000, Лісабон), прийняття Меморандуму освіти впродовж життя (2000), резолюції Європейської комісії «Створення європейського простору для освіти впродовж усього життя» (2001), Плану дій до 2025 року Комісії з кваліфікації та мобільності з метою розвитку відкритого й доступного європейського ринку праці, «Пропозицій щодо рішення Європейського парламенту і Ради про єдину рамкову концепцію для підтримки прозорості кваліфікацій і компетенцій» (2003) [2], директиви Європейського парламенту і Ради ЄС про визнання професійних кваліфікацій (2005), положення «Плану дій з навчання дорослих Європейської комісії» (2007), європейських керівних принципів для визнання результатів неформального та інформального навчання Європейської Комісії та CEDEFOP (2009), Рекомендацій Ради Європи щодо валідації неформального та інформального навчання (2012) [7, с. 20] тощо) сприяють просуванню прогресивних ідей щодо доцільності й необхідності визнання результатів неформального та інформального навчання.

Як відомо, мета валідації полягає в отриманні доказів навчання, які потенційно можуть «обмінюватися» на подальше навчання та/або працевлаштування. Це потребує ідентифікації, документації та оцінки

відповідних результатів навчання з метою використання узгодженого та прозорого стандарту. Відповідно до Рекомендацій Ради Європи, валідація результатів неформального й інформального навчання передбачає чотири окремі етапи/фази: ідентифікацію, документування, оцінювання та сертифікацію [5, с. 14; 10, с. 25]. Зазначені етапи/фази застосовуються в різних поєднаннях і співвідношеннях із відображенням мети кожного механізму валідації. Поділ процесу на етапи уможливорює легкість пристосування до конкретних умов; урахування різних індивідуальних потреб, розмаїття завдань при перевірці тощо [1, с. 497-498], що забезпечує більшу гнучкість процедури визнання. З метою підтвердження формальної кваліфікації важливого значення набувають надійність і достовірність етапу оцінювання. В інших випадках, наприклад, у волонтерській роботі, більше уваги приділяється ідентифікації та документальному оформленню, а не формальному оцінюванню та сертифікації. Водночас можна очікувати, що ці чотири етапи буде взято до уваги для розроблення всіх механізмів валідації [5, с. 15].

Не викликає сумнівів доцільність заохочення здобуття людиною додаткових знань, умінь і навичок із подальшим визнанням передусім професійних компетентностей, що може стати відповіддю на виклики цивілізації, інформаційного суспільства, глобальної економіки тощо. Водночас слід наголосити, що процес валідації спрямовується на підтвердження як професійних, так й інших компетентностей, зокрема комунікативних, міжкультурних, громадянських тощо. У контексті зазначеного вище вирішального значення набувають Рекомендації [6, с. 45], в яких обґрунтовано необхідність застосування відповідних інструментів визнання результатів неформального й інформального навчання; актуальність спільних європейських інструментів прозорості та визнання, можливої підтримки процесу використання в країнах ЄС інструментів прозорості, серед яких – Європаспорт (*Europass*) та Молодіжний паспорт (*Youthpass*) [3, с. 3], що сприяють документальному оформленню результатів навчання. Отже, серед важливих інструментів професійної ідентифікації особистості чільне місце посідає європаспорт (у складі п'яти документів). Цей документ дозволяє узагальнити інформацію про професійні та інші кваліфікації громадян і є прикладом документальної візуалізації раніше набутих кваліфікацій, та уможливорює прозорість кваліфікацій, відкритість ринків праці всередині ЄС тощо. З метою типологізації документів про навчання, що відповідають різним компетентностям і кваліфікаціям, Єврокомісією розроблено багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікацій та професій (*ESCO – European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*) [9], який сприяє визначенню й класифікації навичок, компетенцій, кваліфікацій і професій, які мають значення для європейського ринку праці, освіти та професійної підготовки.

Досягнення прогресу в перевірці набутих компетентностей зумовлює необхідність відокремлення формативної оцінки (має важливе значення в багатьох випадках (керівництво/адміністрування, консультування, управління персоналом на підприємствах тощо) та підсумкової [6, с. 45]: I – формативні підходи в оцінюванні спрямовані на забезпечення зворотного зв'язку з процесом навчання або досвідом навчання, візуалізують сильні й слабкі сторони, забезпечують основу для особистісного розвитку, організаційного вдосконалення тощо; II – сумативні (підсумкові) підходи в оцінюванні та валідації безпосередньо спрямовані на формалізацію й сертифікацію результатів навчання й пов'язані (й інтегровані) з установами (закладами, установами), яким надано повноваження щодо присвоєння кваліфікації. Водночас слід наголосити, що межі формативної і підсумкової оцінки не завжди є чіткими (у деяких випадках інструменти можуть бути використані для обох цілей). В обох випадках для кожного потенційно корисного інструмента оцінювання доцільно брати до уваги такі критерії:

- обґрунтованість (інструмент має вимірювати те, що має вимірювати);
- надійність (ступінь досягнення однакових результатів щорозу, коли кандидат оцінюється за тих самих умов);
- справедливість (ступінь, в якій рішення про оцінювання є вільним від упередженості (контекстна залежність, культура й упередження оцінювача);
- когнітивний діапазон (чи дає інструмент можливість оцінювачам оцінити широту й глибину навчання кандидата);
- придатність для цілей оцінювання (відповідність мети використання інструменту цілям оцінювання).

Важливо розрізняти методи, які спрямовані на отримання доказів (випробування та обстеження, методи розмовні, декларативні, спостереження, моделювання, докази, отримані з роботи), а також способи документування та подання доказів (наприклад, «живі докази», резюме, декларації та портфелі третіх сторін). Незважаючи на те, що ця диференціація не завжди є чіткою (розроблення портфеля може вважатися доказом певних компетенцій само по собі), вона відображає різницю між методами, які передусім мають на меті зробити видимими індивідуальні компетентності та ті, які візуалізують зібрані докази [6, с. 45]. Аналіз зарубіжного досвіду визнання результатів неформального й інформального навчання [1; 4] дозволив визначити основні методи його здійснення: тестування, екзамени; дискусії; декларативні методи; співбесіди; спостереження; моделювання ситуацій; портфоліо індивідуальних освітніх досягнень тощо. Інструменти та методи перевірки мають забезпечувати ясність процедури, її точність та якомога більшу однозначність. Ці критерії покладено в основу процесу валідації та є вирішальними для формування довіри до нього.

Щодо України, то законодавче регулювання неформальної й інформальної освіти, визнання результатів навчання, отриманих поза системою формальної освіти, у національному нормативно-правовому полі стали реалізовуватися віднедавна. Дещо змінилася ситуація із прийняттям у 2017 р. Закону України «Про освіту», яким, зокрема, передбачено, що органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих (Стаття 18). У Законі подано визначення формальної, неформальної та інформальної освіти (Стаття 8. Види освіти). Зазначено, що результати навчання та компетентності, необхідні для присудження освітніх та/або присвоєння професійних кваліфікацій, можуть досягатися та здобуватися в системі формальної, неформальної чи інформальної освіти (Стаття 34. Кваліфікації). У 2018 р. утворено Національне агентство кваліфікацій. Питання визнання результатів неформального та інформального навчання певною мірою також регламентується законами України «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення», затвердженим «Переліком суб'єктів підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями» (зі змінами від 03.04.2018 р.). На жаль, в останніх документах йдеться винятково про робітничі професії. Результати аналізу електронних і друкованих джерел дають підстави для висновку, що з метою забезпечення визнання результатів неформального та інформального навчання різних категорій дорослих в Україні доцільно:

- розробити та запровадити: механізми ідентифікації, визнання, оцінювання та підтвердження результатів неформального та інформального навчання дорослих; систему UkrESCO як інтелектуальну надбудову до чинних систем порівняння та оцінки компетентностей для зіставлення кваліфікацій із вакансіями, формування паспорта набутих компетентностей тощо;
- розширити перелік професій, за якими може здійснюватися визнання професійних кваліфікацій, отриманих за допомогою неформальної освіти; внести корективи до Національної рамки кваліфікацій (НРК) із урахуванням того, що: діапазон/тип кваліфікацій має відповідати попиту різних категорій громадян, яким потрібні гнучкі, більш вузькі або більш спеціалізовані навички; крім технічних, кваліфікації мають описувати «наскрізні» компетентності та компетенції, необхідні для освіти впродовж усього життя; має бути забезпечено зв'язок між механізмами визнання неформального навчання та кваліфікаціями, внесеними до НРК;
- розробити та запровадити порядок визнання результатів навчання за програмами короткострокових навчальних курсів, семінарів, тренінгів, заходів з обміну досвідом в Україні та за кордоном, які проводяться інститутами громадянського суспільства, закордонними

та міжнародними організаціями тощо.

Отже, для України вкрай необхідним є усвідомлення на індивідуальному рівні, рівнях суспільства й держави важливості неформального та інформального навчання, узгодження та гармонізація освітньої політики провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослих. Визнання результатів неформального та інформального навчання в Україні має стати складовою політики освіти протягом життя та набутти законодавчого регулювання, що сприятиме подоланню безробіття, розвитку соціальної мобільності громадян, позитивним змінам у соціальному статусі людини впродовж життя, розширенню можливостей працівників з низькою кваліфікацією, осіб з особливими потребами, покращенню добробуту громадян та якості життя в цілому тощо.

Література

1. Бабушко С. Р. Європейський досвід підтвердження результатів неформальної освіти. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* : зб. наук. пр.; за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г. К.: Знання, 2018. С. 495–501.
2. Василенко О. *Визнання результатів неформального професійного навчання – пріоритетний напрям суспільно-економічного розвитку в умовах кризи ринку праці*. К., 2015. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/11409/>.
3. Рекомендації Ради про визнання неформального й інформального навчання {SWD(2012) 252, 253 остаточна редакція}. *Комісія Європейського Союзу*. COM (2012) 485 остаточна редакція. 2012/0234 (NLE). Брюссель, 5.9.2012 р. URL : http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznznnya_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokument_i/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf
4. Терьохіна Н. О. Валідація результатів неформальної освіти дорослих у США. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 30. С. 57–63.
5. Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; № 104. URL : https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf.
6. 19 Cedefop (2017). European Commission. ICF. *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*. Synthesis report. Luxembourg: Publications Office. URL : https://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf.
7. Council of the European Union (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398, 22.12.2012. URL : <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF.

8. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, p. 1–13. URL : https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en.

9. *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>

10. *Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and informal learning in the former Yugoslav republic of Macedonia*. URL : http://mrk.mk/wp-content/uploads/2015/05/VNFIL-Roadmap_angl-1.pdf

1.15. Опанування базового рівня цифрової компетентності як засіб соціалізації дорослих

Кириченко І.Ю., Москаленко О.В.

Людина не може стояти окремо від суспільства, але для того, щоб брати активну участь у його житті, треба постійно налаштовуватися на зміни, бо здебільшого вони спрямовані на покращення нашого повсякдення: підвищення мобільності, урізноманітнення комунікацій тощо.

«Сучасне суспільство перебуває в стані четвертої індустріальної революції – переходу на цифрові технології. Розуміння можливостей, викликів і впливу цифрових технологій на роботу й навчання є важливим для кожного дорослого, що здобуває освіту впродовж усього життя. Воно є ключовим для підтримки особистої реалізації та розвитку, зайнятості, соціальної інтеграції й активної громадської позиції. Дорослі, які не володіють достатнім рівнем базових навичок у сфері цифрових технологій, стикаються з високим ризиком соціальної ізоляції» [2, с. 16].

Впровадження цифрових технологій у повсякденне життя вимагає нових знань. Зрозуміло, що здібність до навчання з віком знижується, й доводиться докладати більше зусиль задля подолання бар'єрів: психологічних, соціальних тощо. Але поступове впровадження цифрових технологій в повсякденне життя людини носить мотиваційний характер щодо постійної необхідності навчатися.

У 2019 році Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) видала «Маніфест про навчання дорослих у ХХІ столітті. Сила та радість навчання», в якому висвітлюються усі необхідні компетенції, володіння якими дозволить дорослій людині відчувати себе

конкурентоспроможною, рівною, спроможною вистояти перед вимогами сучасності [2].

Про «цифрову компетентність», як складову ключових компетенцій для навчання впродовж життя йде мова й в Аналітичному звіті, підготовленому під егідою Української сторони Платформи громадянського суспільства Україна-ЄС за сприяння Європейського Союзу і Міжнародного фонду «Відродження» у рамках проекту «Громадська синергія» [3, с. 17].

У Законі України «Про освіту» (у редакції від 16.01.2020) освіта дорослих набула актуального визначення і розуміння. У статті 18 визначено такі складники освіти дорослих: «післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою» [1].

Працююча людина змушена постійно підтримувати свій професійний на офіційній основі проте непрацююча людина – більш мобільна у виборі форм та видів навчання.

В Україні, для професійного та особистого розвитку дорослого населення, створено чимало курсів, онлайн платформ та інших ресурсів. Основна мета: підвищення соціалізації громадян у цифровому суспільстві. Наприклад, онлайн платформа «Цифрова освіта» (<https://osvita.diia.gov.ua/>) навчає як відрізнити фейк, як реагувати на негатив, як створити власний блог та ін. Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>) робить найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх. Також курси створюються при навчальних закладах, при бібліотеках тощо.

У 2017 році у Харкові (у 2018 – у Києві) троє харків'ян (Антон Трубніков, Олександр Коваленко, Сергій Цимбал) відкрили перший в Україні музей комп'ютерних технологій «Software and Computer Museum» (<https://www.sncmuseum.org/>), а разом з цим й організували курси з базової комп'ютерної підготовки для людей вікової категорії «40+».

Програмою курсів передбачено формування базових цифрових компетенцій відповідно до Системи цифрової компетентності громадян (або Система DigComp, яка дозволила запровадити спільний підхід до визначення і описування основних сфер цифрової компетентності та запропонувала загальний орієнтир на європейському рівні.) [4], а саме:

Сфери компетентності	Компетенції	Розділ програми
1. Інформація та уміння працювати з даними	Оцінка даних, інформації та цифрового контенту Перегляд, пошук і фільтрація даних, інформації та цифрового контенту	YouTube та Facebook. Реєстрація у соціальних мережах. Засоби пошуку інформації та аналіз достовірності.
	Управління даними, інформацією та цифровим контентом	Робота з клавіатурою. Структура клавіатури, застосування гарячих клавіш та метод «сліпого» набору. Робота з файловою системою та зовнішніми носіями. Збирання, передавання, зберігання та опрацювання файлів на комп'ютері та зовнішньому носії.
Комунікація та співробітництво	Обмін за допомогою цифрових технологій	Робота з браузером. Застосування браузера. Налаштування облікового запису. Хмарні сервіси. Робота з поштовою службою Gmail. Створення поштової скриньки. Обмін повідомленнями та файлами за допомогою Gmail. Спільна робота з онлайн-документами.
	Реалізація громадянської позиції за допомогою цифрових технологій	Держава у смартфоні. Електронні петиції. Електронне голосування. Опитування.
Створення цифрового контенту	Розробка цифрового контенту	Google диск, документи, таблиці та презентації. Створення та форматування електронних текстових документів, електронних таблиць та презентацій.
	Авторське право і ліцензії	Авторське право і ліцензії. Комп'ютерна безпека. Захист комп'ютера, інформації на ньому; безпечна робота в Інтернеті.
Безпека	Захист персональних даних і приватності	
Розв'язання	Визначення потреб і	Електронні платежі.

Сфери компетентності	Компетенції	Розділ програми
проблем	технологічних заходів реагування	Покупки товарів та послуг в Інтернет-магазинах; оплата комунальних платежів через Інтернет; придбання квитків.
	Творче використання цифрових технологій	Google Презентація. Створення презентації. Пошук та зберігання фотографій.
	Виявлення прогалин у цифровій компетентності	Тести на перевірку знань та підсумковий іспит. Опитування та зворотній зв'язок з випускниками щодо вдосконалення програми курсів.

Наведемо деякі статистичні дані щодо популярності та затребуваності курсів з базової комп'ютерної грамотності. Усього випускників курсів базової комп'ютерної грамотності за 2018 та 2019 роки музейно-освітнього комп'ютерного комплексу Software and Computer Museum – 965. Абітурієнтів, які записані в чергу на навчання – 263. Станом на початок 2020 року вже формуються навчальні групи на травень. Курс у середньому триває два місяці. Групи формуються на три рівні: А, В та С. Формування груп визначають три критерії: мета проходження, бал при анкетуванні та зручний час для занять. Курси безкоштовні.

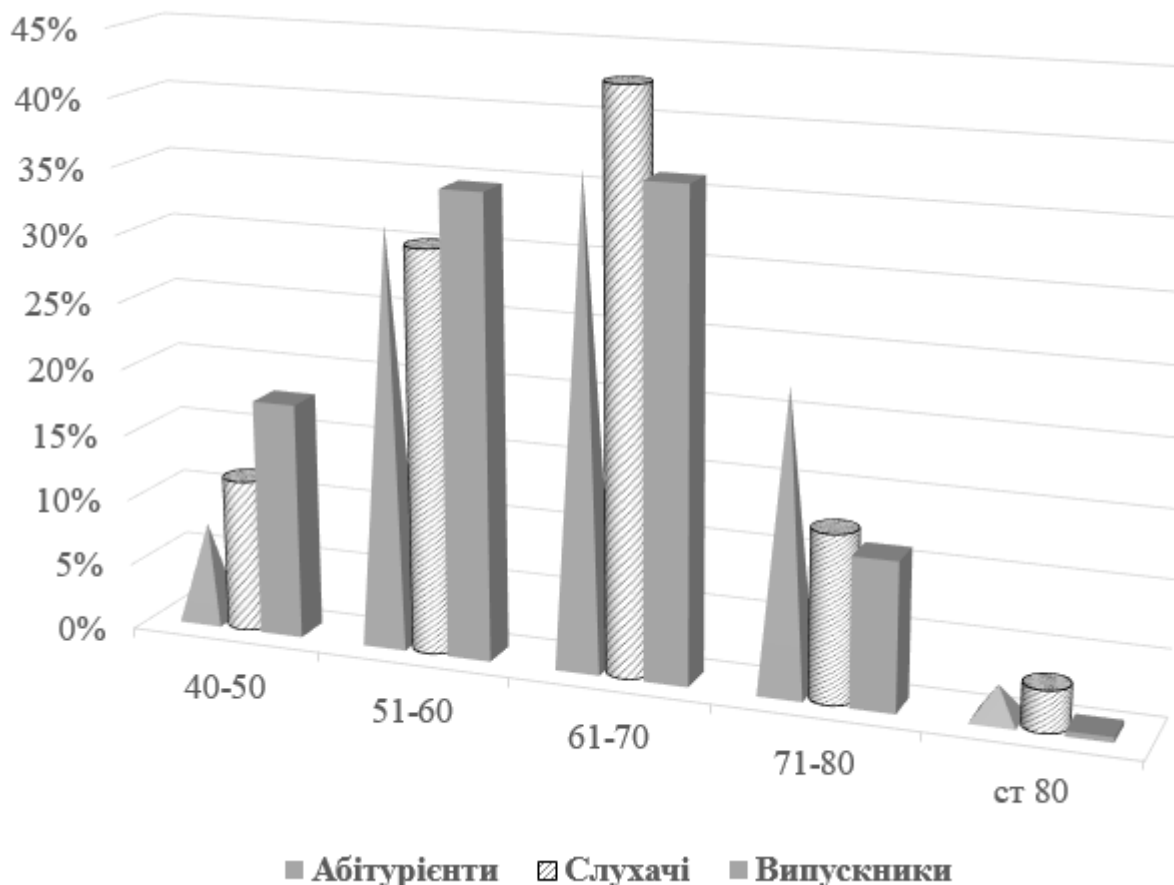
Аналіз вікового складу абітурієнтів, студентів та випускників наведений на Рисунку 1.

За результатами опитування цілі проходження абітурієнтами курсу базової комп'ютерної грамотності за 2019 рік такі:

40% абітурієнтів передпенсійного віку до 57 років мали на меті пройти курс для активного пошуку роботи та використання отриманих знань у роботі;

38% абітурієнтів пенсійного віку 60-67 років для пошуку підробітку;

22% абітурієнтів хотіли пройти курс для своїх особистих потреб.



Аналіз вікового складу абітурієнтів, слухачів та випускників курсів

Використовуючи отримані знання на курсі випускники:
 4,9% знайшли нову роботу;
 28,7% почали активно використовувати дані в роботі та отримали підвищення зарплати;
 8,2% знайшли підробіток;
 34,3% знайшли нових друзів;
 24,1% почали частіше використовувати комп'ютер вдома для своїх особистих інтересів (хобі).

На підставі наведених даних, можна говорити, що опанування базових цифрових компетентностей сприяють соціальній адаптації дорослих, бо знання надають відчуття впевненості та захищеності. Володіння сучасними цифровими технологіями дозволяє без обмежень використовувати різноманітні сервіси, створенні для покращення життя: спілкування з рідними та друзями засобами цифрового зв'язку, інтернет-магазини, банківські розрахунки, запис до лікаря та безліч інших сервісів, які дозволяють зекономити час, а іноді й гроші.

Крім цього, хочеться підкреслити, що вказані у матеріалі курси – безкоштовні. Заняття на курсах проводяться переважно волонтерами, серед яких не всі мають педагогічну освіту. Але слухачі, маючи дуже високий рівень мотивації, отримують знання від практиків з

використання цифрових технологій, які працюють на добровільній основі. Основний контингент викладачів курсів – молодь. Звідси ще один позитивний момент – зв'язок поколінь та отримання досвіду зі спілкування з людьми, які мають різний життєвий досвід.

Література

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 16.01.2020. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.01.2020).

2. Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті. – URL: http://www.uaod.org.ua/data/EAEA/Manifest_2019_UA.pdf (дата звернення: 02.02.2020).

3. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? Аналітичний звіт – URL: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Navchannya_doroslyh_v_Ukrayini.pdf (дата звернення: 30.01.2020).

4. DigComp 2.0: Система цифрової компетентності громадян – URL: <https://drive.google.com/file/d/1HkpSqv3ehhjflot6WwOH1nASR5zBXNL7/view> (дата звернення: 30.01.2020).

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ ТА ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

2.1. Розвиток людського капіталу в системі корпоративної освіти

Баніт О.В.

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів важливим чинником суспільно-політичного та соціально-економічного поступу є розвиток людського капіталу. Особливої актуальності це питання набуває в організаціях, які називаються нині самоучіннієвими [2, с. 225]. Це фірми, компанії, корпорації, в яких інтелект (знання) стає основним виробничим ресурсом і стратегічним фактором ефективного функціонування підприємства в сучасних нестабільних умовах ринку. Тим самим ефективність їхнього розвитку та рівень конкурентоздатності знаходиться в прямій залежності від рівня розвитку людського капіталу, який загалом є ключовою ланкою розвитку світового господарства і пріоритетним об'єктом інвестування.

У самоучіннієвих організаціях розвитком людського капіталу займаються фахівці, координатори, менеджери з навчання, окремі відділення з розвитку та навчання персоналу, а також – навчальні центри підприємств, корпоративні університети й академії. На великих підприємствах і в транснаціональних корпораціях ці центри перетворилися в окремі освітні структури – HR-служби з управління персоналом (HR – скорочення від англійського словосполучення «human resources», що в перекладі означає «людські ресурси»), що вивчають питання професійного навчання й розвитку всіх співробітників у рамках корпоративної культури.

Під поняттям «людський капітал» сучасні вітчизняні вчені розуміють «сукупність якісних характеристик людини, колективу працівників, зайнятого населення, які відображають здатність до продуктивної праці, освітньо-професійного розвитку, реалізація яких у трудовій діяльності забезпечує отримання доходу, сприяє підвищенню конкурентоспроможності суб'єктів господарювання, країни загалом, а на цій основі – досягненню цілей якісного людського розвитку» [10, с. 10]. При цьому якість людського капіталу містить «сукупність таких характеристик: здоров'я, тривалості життя, трудової активності, наявності освіченості, сучасних знань, умінь і навичок, здібностей до перенавчання, адаптації до змін, мобільності та ін., які дозволяють найкращим чином реалізувати трудові потенції населення на ринку праці, забезпечуючи прогресивні зміни в розвитку економіки, доходах населення» [10, с. 11]. Відповідно елементами людського капіталу є, передусім, соціально-демографічні (вік, стать, національність тощо) і

психофізіологічні характеристики (стан здоров'я, працездатність, схильність до певного виду діяльності, тип темпераменту тощо); а також кваліфікаційні показники (освіта, спеціальність, рівень професіоналізму, практичний досвід тощо) та особистісні якості (цінності, ставлення до праці, мотиви поведінки, творчі здібності, творча активність тощо).

Діяльність корпоративних навчальних структур із розвитку людського капіталу зумовила виокремлення нової ланки в системі неперервної освіти, яка називається «корпоративна освіта». Це поняття досить нове для вітчизняної педагогіки, що є однією з основних причин «розмитості» його визначення та неоднозначності трактування. Відтак актуальною постає нині проблема пошуку наукового обґрунтування корпоративної освіти та з'ясування її місця в системі неперервної освіти.

У результаті аналізу наукових та літературних джерел виявлено, що засади формування корпоративної освіти слід шукати у професійній освіті (Н. Ничкало [6], С. Батишев, О. Новіков; В. Кузнєцов [5]). У цьому контексті варто наголосити, що протягом останніх десятиліть крім усталених термінів «професійна освіта», «професійна підготовка», «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації» у педагогічному тезаурусі з'явилися нові поняття: «внутрішньофірмове навчання», «внутрішньофірмова підготовка», «бізнес-освіта», «бізнес-навчання», «корпоративна бізнес-освіта», «корпоративне навчання» тощо. Їх можна об'єднати в два потужних напрями – внутрішньофірмове навчання і бізнес-освіта, які активно розвиваються нині в освітньому просторі, доповнюючи один одного.

Аналіз досліджень, присвячених організації внутрішньофірмового навчання на підприємстві, дозволив нам встановити, що під цим поняттям розуміють передусім підготовку персоналу, що здійснюється за освітніми програмами додаткової професійної освіти на території організації, за рахунок її засобів і в її інтересах [2; 9].

Як синонім до внутрішньофірмового навчання часто використовується поняття «корпоративне навчання». У загальноприйнятому вживанні під корпоративним навчанням маються на увазі різні форми перепідготовки й підвищення кваліфікації в межах організації, спрямовані на вдосконалення професійних та економічних знань, умінь і навичок [1, с. 103–104].

Вітчизняні вчені (С. Бабушко, І. Литовченко, Н. Пазюра та ін.) відзначають, що внутрішньофірмове навчання є тим механізмом, який дозволяє підвищувати кваліфікацію співробітників. У цьому контексті внутрішньофірмове навчання можна корелювати з внутрішньофірмовою підготовкою. Загалом, підготовка кваліфікованих кадрів – це сукупність заходів, спрямованих на систематичне отримання й підвищення кваліфікації, що відповідає поточним і перспективним цілям організації й забезпечує відповідність вимогами, що висувуються в посадовій інструкції. Навчання й підготовка – це дві складові одного процесу. Навчання пов'язане з розвитком загального інтелекту, а

підготовка – із набуттям знань, що стосуються безпосередньо виконуваної роботи. Внутрішньофірмова професійна підготовка є цільовим навчанням, кінцева мета якого – забезпечення підприємства достатньою кількістю працівників, чиї професійні якості повною мірою відповідають виробничо-комерційним цілям організації [3, с. 89].

Другий напрям – бізнес-освіта – з'явився порівняно недавно. Підґрунтям цього явища став бурхливий розвиток економіки, в результаті якого стрімко підвищуються вимоги до професійних і підприємницьких компетентностей. Це змушує бізнес віднаходити нові технології навчання, що дозволяють не тільки підвищувати рівень ефективності професійної діяльності, а й сприяють адаптації до постійних змін та вирішення суперечностей на ринку праці. Це не просто процес отримання знань у класичному розумінні цього слова. Основна мета його полягає в можливості практичного застосування цих знань. Ця мета базується на розумінні того, що знання сьогодні є джерелом не лише конкурентоздатності, але й прибутку. У зв'язку з цим у бізнес-освіті використовуються сучасні технології та методи навчання, орієнтовані на практичну спрямованість навчання, що передбачає максимальне їх використання в реальній виробничій ситуації і виражається в зміні поведінки працівників, підвищенні продуктивності праці. Пріоритетом такого навчання є не отримання великого обсягу знань, а підвищення ефективності діяльності організації [4, с. 178].

Варто наголосити, що бізнес-освіта асоціюється переважно з програмами міжнародних бізнес-шкіл (*MBA, INSEAD, IMD, London Business School, IESE* та ін.), спрямованими на фахівців, які вже мають диплом закладу вищої освіти, займають управлінські посади й при цьому прагнуть розширити свій професійний світогляд. Однак її можна отримати й у класичних (академічних) закладах вищої освіти. З одного боку, значна частина навчального матеріалу в них збігається, з іншого, їхні цілі й завдання часто виявляються відмінними. Так, кінцевою метою академічної освіти є оволодіння економічною теорією з метою формування в студента системи економічних знань, тимчасом як бізнес-освіта своєю кінцевою метою має, передусім, підготовку успішного бізнесмена. Для виконання останньої мети зовсім необов'язково опановувати всю систему економічних знань – тут домінує практична орієнтація освіти, яка має переваги і повністю витісняє складову так званої фундаментальної науки, а отже й більшу частину класичної фундаментальної освіти.

З огляду на структуру змісту бізнес-освіти можна узагальнити, що така освіта, з одного боку, є динамічною системою знань, аспектів, методів і психолого-педагогічних технологій, яка постійно еволюціонує та вдосконалюється, з іншого – відкритою соціально-економічною системою, що враховує індивідуальні, колективні, місцеві, регіональні, суспільні та загальнодержавні аспекти.

Таким чином, можемо констатувати, що корпоративна освіта

порівнянно з внутрішньофірмовим навчанням та бізнес-освітою є ширшим поняттям міждисциплінарного характеру, що базується на дослідженнях вчених у декількох напрямках, зокрема:

1. Неперервної освіти. Корпорації, які мають сучасну структуру управління персоналом, створюють умови для освіти протягом усього життя. Причому основною тенденцією суб'єктів корпоративної освіти є «зміщення» акценту з діяльності викладачів на самоконтроль і самооцінку тих, хто навчається (Н. Ничкало [7], І. Литовченко, В. Савченко та ін.).

2. Освіти дорослих. У системі корпоративної освіти доцільно використовувати андрагогічну модель навчання, що дає можливість відповісти на питання: як навчити людину, яка має великий практичний досвід; як правильно скомплектувати навчальні групи, щоб навчання було ефективним; які види, форми й методи застосовувати в процесі роботи з різними категоріями дорослих тощо (Л. Лук'янова [8], О. Аніщенко [8], О. Огієнко та ін.).

3. Управління персоналом. В управлінні персоналом важливо розглядати проблеми суто педагогічного характеру, зокрема в процесі навчання й розвитку персоналу. Система розвитку персоналу – це сукупність організаційних структур, методик, процесів і ресурсів, що необхідні для ефективного виконання завдань у сфері розвитку персоналу, а також оптимального задоволення запитів працівників, пов'язаних із самореалізацією, професійною підготовкою і кар'єрою. Вона повинна відповідати потребам працівників в отриманні та підвищенні професійної підготовки протягом усієї їхньої трудової діяльності на всіх рівнях кваліфікації і відповідальності (Л. Балабанова, О. Грішнова, О. Крушельницька, Д. Мельничук, О. Морозов, О. Стельмашенко).

4. Освітології – нової галузі науки, що інтегрує різні напрями вивчення сфери освіти, зокрема філософії та історії освіти, антропології освіти, психології навчання, соціології освіти, економіки освіти, управління освітою, культурології (Б. Гершунський, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, А. Фурман). Корпоративна освіта як важливий розділ освітології спрямована забезпечити поступальність усебічного розвитку персоналу підприємств на основі інтеграції навчальної та професійної діяльності.

Дослідження корпоративної освіти пов'язане з аналізом розвідок із корпоративної культури (Н. Григорська, К. Савчук, Г. Осовська, В. Кузнецов та ін.). Корпоративна культура організації містить, з одного боку, об'єктивні результати діяльності (земельні ресурси, споруди, технічне обладнання, облаштування умов праці тощо), з іншого – суб'єктивні людські ресурси й здібності, реалізовані в професійній діяльності.

Таким чином, корпоративна культура є багатограним, динамічним явищем, що складається з матеріального забезпечення і

духовних цінностей, притаманних організації, які відображають її індивідуальність. Культурологічний підхід до побудови системи корпоративної освіти потребує, щоб корпоративна культура, будучи основою її змісту, містила б духовно-моральний компонент. Такі форми суспільної свідомості як духовність, дотримання моралі та моральних норм, корпоративна й соціальна відповідальність є основними підставами змісту корпоративної освіти, щоб економіка й суспільство загалом не «страждали» від корупції і негативних наслідків злочинного характеру поведінки персоналу. Підтвердженням цього є дослідження Г. Осовської, О. Осовського, О. Рахманова [3, с. 375-377].

З огляду на це корпоративна освіта, на наш погляд є складною динамічною системою неперервної професійної освіти, особистісною цінністю для кожного працівника. В організації, яка усвідомила свої конкурентні переваги й необхідність організаційних змін, корпоративна освіта спрямована на досягнення намічених цілей і реалізації стратегії розвитку бізнесу в рамках формування й просування корпоративного бренду. Усі співробітники знають і приймають визначені цілі – корпоративні й особисті, прописані в стандартизованих бізнес-процесах. Між ними налагоджені й формалізовані управлінські зв'язки та комунікації. Завдяки такій системі організації педагогічного процесу формується висока корпоративна культура з її системоутворювальним духовно-моральним компонентом, оновлюється життєвий досвід кожного співробітника, відбувається його професійне вдосконалення, кар'єрне зростання й розвиток важливих особистісних якостей.

Нині ефективна організація навчання й розвитку персоналу є не просто модною тенденцією, а питанням «виживання» будь-якої організації в складних економічних умовах. Навчання персоналу вже не можна розглядати як допоміжне значення для ефективної діяльності компанії, оскільки визначальною умовою конкурентоспроможності й розвитку будь-якої організації є її здатність швидко адаптуватися до зовнішніх і внутрішніх змін, а корпоративна освіта служить саме цим цілям. Відтак стає очевидною необхідність створення системи корпоративної освіти як єдиної платформи для взаємного обміну досвідом та інформаційного збагачення з метою розвитку людського капіталу.

Основною метою корпоративної освіти є її спрямованість на оволодіння основами корпоративної культури для забезпечення самореалізації та духовно-морального розвитку кожного працівника організації. Корпоративна освіта потребує певних підходів, знання спеціальних технологій, створення організаційно-педагогічних умов, наявності фахівців, здатних ефективно навчати працівників практико-орієнтованих знань з урахуванням специфіки організації, особливостей галузі, а також вимог щодо конкретної посади. У корпоративній освіті важливе значення має рівень педагогічного досвіду викладача та його педагогічна культура. З огляду на це перспективою подальших досліджень постає аналіз підготовки педагогічного персоналу для

роботи в корпоративних навчальних структурах.

Література

1. Аніщенко О. В. Підготовка виробничого персоналу: андрагогічний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. № 2. С. 102–109.
2. Бабушко С. Р. *Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. 494 с.
3. Баніт О. В. *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях Німеччини і Польщі* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2018. 594 с.
4. Баніт О. В. *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях досвід Німеччини і Польщі* : монографія. Київ : ДКС- Центр, 2018b. 414 с.
5. Кузнецов В. В. Корпоративное образование: содержание и сущность. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. № 1(35). С. 51–60.
6. Ничкало Н. Г. Розвиток людського капіталу – стратегічне завдання професійної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2012. Т. 4. С. 27–3.
7. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*. 2015. № 1, С 12–13.
8. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. *Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної науки і практики*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709266/1/Лукьянова-Анищенко.pdf>
9. Пазюра Н. В. *Внутрішньофірмова професійна підготовка в Японії та Південній Кореї: теорія і практика* : монографія. Київ : Альфа-ПІК, 2014. 514 с.
10. Семикіна А. В. *Людський капітал: підвищення конкурентоспроможності на основі соціальних інновацій* : монографія. Одеса : Атлант, 2018. 272 с.

2.2. Форми та зміст освіти дорослих

Комісова Т.Є., Коваленко Л.П., Мамотенко А.В.

У вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі функціонує термін «освіта дорослих» (*adulthood education*), що містить всі сфери цілеспрямованого розвитку дорослої людини. До цього процесу долучаються й освіта (різні додаткові курси, гуртки, системи підвищення кваліфікації), і культура (клуби, хори, гуртки, ремесла, бібліотеки), і

служби зайнятості (повторне навчання (перенавчання) та перекваліфікація), і суспільні організації (громадянське виховання, робота з жінками, молоддю та інвалідами), а також керівники будь-яких організацій (семінари, планерки, робочі збори). Інакше кажучи, освіта дорослих – це найрізноманітніша робота дорослої людини, пов'язана з розширенням знань, умінь, навичок і якостей.

Сьогодні відбувається радикальна зміна поглядів на освіту дорослих. Якщо в середині ХХ ст. переважала компенсаційно-адаптаційна функція освіти дорослих, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, то в останні десятиліття ХХ ст. ця функція набула інтегрального характеру (через технічні та соціальні трансформації та посилення динаміки процесів і явищ навколишнього світу). Почав формуватися новий підхід до освіти дорослих як до сфери можливостей у працевлаштуванні, зміни професій тощо. Найголовнішою стала вимога «навчитися вчитися» [1].

Як і будь-який соціальний інститут, освіта дорослих відповідає запитам суспільства, оскільки спрямована задовольняти очікування і потреби різних груп дорослих людей (зайнятих у сфері професійної праці і безробітних, тих, хто змінив через різні обставини звичний спосіб життя, інвалідів, осіб «третього віку»), залишаючись при цьому відокремленою частиною системи освіти.

За останніми даними статистики, рівень освіченості людей постійно підвищується. Вечірні школи, що дають середню освіту, перестають бути школами для дорослих і фактично перетворюються в «підліткові». Паралельно посилюється значення інститутів післядипломної освіти, центрів підвищення кваліфікації і перепідготовки. Вимоги ринку праці та потреби населення, що постійно змінюються, дозволяють припустити – роль і значення цієї ланки безперервної освіти будуть зростати. Це зумовлено також особливостями соціально-демографічної ситуації: кількість осіб «третього віку» збільшується, а освіта для них одним є із дієвих засобів боротьби із самотністю. Поняття освіта дорослих та жорстка регламентація «зверху» – несумісні. Будь-які спроби щодо централізації, уніфікації чи контролю неминуче призведуть до зменшення можливостей освітніх установ і до згортання їх діяльності. З огляду на це освіта дорослих є відносно автономною.

Освіта – це складний, багатогранний процес оволодіння не лише знаннями, а й моральними цінностями, а не просто заняття з викладачем. На сьогодні ЮНЕСКО офіційно визнає три форми освіти:

1. Освіта, що здійснюється в спеціальних освітніх закладах і завершується видачею загальновизнаного свідоцтва чи диплома – формальна освіта (*formal*). Вона складається як зі звичайної системи професійної освіти, так і з найрізноманітнішої курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації.

2. Освіта, що може здійснюватися в будь-якому місці і не

обов'язково завершується видачею диплома, – неформальна освіта (*non-formal*). Це клуби, гуртки, секції, лекторії, в організаціях та закладах культури. У більшості розвинених країн система неформальної освіти за значимістю є вищою за формальну, іноді – тому ж рівні. Це пояснюється тим, що саме в ній людина знаходить оптимальні умови для творчого розвитку своєї особистості.

3. Освіта, що здійснюється через отримання інформації за допомогою різних джерел (бібліотеки, засоби масової інформації, спілкування з друзями, відвідування театрів, музеїв та виставок) – інформальна (*informal*). Найчастіше ця форма освіти має характер неорганізованого та нецілеспрямованого набуття знань [2].

Пропаганда ідеї безперервної освіти в останні десятиліття здійснюється в більшості країнах світу. Невід'ємне право кожного громадянина Європи обговорюють країни Європейського Союзу в одному з основоположних документів – «Меморандумі безперервної освіти», на якому базується «вчення впродовж життя» (*lifelong learning*) [3].

Постає питання: що ж стало причиною особливої актуальності цієї проблеми?

Першою причиною є об'єктивна потреба постійно освоювати нові технології, що пояснюється науково-технічним прогресом. Якщо нещодавно наявність комп'ютера, особливо в сільській місцевості, була дивною, то сьогодні практично в будь-якій організації він є звичайним атрибутом для роботи, як, наприклад, калькулятор. Не визнаючи електронну пошту, Інтернет, нові бухгалтерські програми та ін., можна залишитися поза не лише професійного, а й суспільного життя.

Другим фактором є необхідність постійно робити усвідомлений вибір, що пояснюється ускладненням соціального середовища. І залежно від того, наскільки інформованою та обізнаною буде людина, її вибір буде більш усвідомленим та базуватиметься не на рекламних гаслах, а на власних переконаннях і знаннях.

Необхідність здобуття освіти, особливо неформальної, обумовлюється також новими морально-етичними вимогами, що висувуються сучасним суспільством. При зміні загальноприйнятій морально-психологічній нормі, починає підвищуватися значення моралі в суспільному житті, значно посилюється увага суспільства до потреб виховання патріотизму, боротьби з соціальними вадами, дотримання законів, поваги до прав і виконання обов'язків громадян, зміцнення сім'ї, розвитку здорового способу життя, збереження навколишнього середовища та ін. У результаті цього виникає проблема громадянської освіти та виховання не лише покоління, що підростає, а й дорослого населення [1; 4].

Головне, що відрізняє навчання дітей від навчання дорослих, це наявність досвіду в останніх і використання його в освіті. Саме досвід дає людині зрілість, одночасно й породжує проблеми, які дорослі люди

прагнуть з'ясувати в процесі навчання. Навчальний процес – це засіб для вирішення власних труднощів у реальному житті – таке сприйняття дорослого учня.

Освіта дорослих із метою самовдосконалення і самореалізації допомагає задовольнити потреби окремої людини в розвитку своєї власної особистості. Реалізувати свої здібності можна будь-яким відомим способом, досягаючи при цьому своєї мети та виявляючи загальнолюдську та особистісну суть. Саме цього повинно прагнути наше суспільство.

Головним принципом освіти дорослих, що був сформульованим у результаті багаточисельних досліджень організацією ЮНЕСКО, є така теза: «Для дорослого навчання повинно бути веселим!» (*Adult learning must be fun*). З огляду на це, психологи назвали 5 основних причин, що відрізняють дорослого «учня» від учня школи чи студента:

- доросла людина усвідомлює себе самостійною і такою, що «розпоряджається» собою, а також критично ставиться до різних спроб керувати нею, навіть якщо не висловлює цього;
- світогляд дорослого формується із накопиченого великого запасу життєвого, соціального та професійного досвіду, завдяки якому людина оцінює будь-яку отриману інформацію;
- за допомогою навчання доросла людина намагається вирішити свої життєві проблеми (кар'єра, спілкування, розваги), чим пояснюється абсолютно прагматична мотивація її до навчання;
- невідкладне використання отриманих знань та отримання задоволення безпосередньо від процесу навчання;
- сприйняття дорослим нової інформації обов'язково супроводжується її емоційною оцінкою, при цьому «блокується» будь-яка інформація, що призводить до негативних емоцій (нестача свіжого повітря, відчуття голоду, незручна поза тощо)

На противагу педагогіці (з грецької *país* – «дитина») виникає термін «андрагогіка» (з грецької *andros* – «доросла людина»), що необхідний для означення науки, що вивчає закономірності навчання дорослої людини. Основні правила роботи з групою дорослих називають андрагогічною моделлю навчання [5].

Методи (способи, прийоми та операції), за допомогою яких знання стають надбанням дорослої людини – це ключова ланка між змістом освіти та особистістю. Саме вони створюють загальний напрямок процесу навчання.

Факти свідчать, що освітній процес має фундаментальне значення в розвитку особистості, здатності керувати собою, самостійно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється. Це спонукає переглядати загальноприйняті уявлення про методи навчання дорослих. Йдеться про технологію освіти як систему способів, принципів, що використовуються в навчанні і які є адекватними особливостям позиції дорослих.

Під час розробки конкретної технології або методу роботи треба брати до уваги особливості дорослої людини, ураховуючи такі моменти:

- чи буде можливість у того, хто навчається, самостійно знайти вирішення поставленої задачі;
- чи наближені процеси навчання до реальної життєвої ситуації, поведінки людини, де вона сама приймає рішення та емоційно переживає результат;
- що потрібно для того, щоб відносини між учасниками в процесі навчання були пов'язані з позитивними емоціями і чи можлива взагалі така перспектива;
- і найголовніше: чи підтримуватимуться в процесі навчання відчуття власної гідності, самоповага, набуті на досягнення, життєвий і професійний досвід та партнерські начала?

Якщо той, хто працює з дорослими ствердно може відповісти на ці запитання і на основі цього зможе вибудувати «тактику взаємодії», він обов'язково матиме високу ефективність освітнього процесу. Функція викладача полягає в сприянні самовизначення та самореалізації дорослого, що здобуває освіту, тобто, професійне викладання – це не тільки передача знань, а залучення дорослих до шляхів і методів, котрі дозволять використовувати власні резерви для вирішення професійних та інших життєво важливих проблем.

Сьогодні для підвищення рівня освіченості активно використовуються конференції, створюються відповідні кафедри, розробляються освітні програми, готуються нові посібники та організовуються спеціалізовані курси. Це свідчить про необхідність підвищення андрагогічної компетентності. При цьому про створення система андрагогічної підготовки в нашій країні тільки починає формуватися [6].

Методи освіти дорослих, які передбачають варіативність форм навчальної діяльності, використання різноманітних форм організації групової роботи, динамічну зміну видів діяльності – це ті методи, які продуктивно збагачують мотивацію навчальної діяльності дорослих та сприяють розвитку професійних компетентностей.

З огляду на те, що система професійної підготовки андрагогів відсутня та андрагогіка як наука про освіту дорослих лише створюється, необхідно здійснювати пошук ефективної роботи з дорослою аудиторією. Слід відзначити, що в останні десятиліття розробка та практичне використання нових навчальних технологій освіти дорослих досліджуються доволі інтенсивно. Пошуки нових теоретичних концепцій є ключовою умовою для подальшого розвитку системи освіти дорослих.

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що майбутнє освіти – за інноваційними педагогічними технологіями, які відкриють нові можливості для реалізації нагальних освітніх завдань і забезпечуть найбільш повну самореалізацію і саморозвиток усіх суб'єктів освітнього

процесу.

Лтература

1. Левченко І. Освіта дорослих як наукова проблема. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 5. С. 45–54.
2. Мартинець Л. А. Освіта дорослих: форми та зміст. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 14–17.
3. Дей М. *Світові тенденції розвитку освіти дорослих. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія* / За ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. С.48–58.
4. Огарев Е. И. *Образование взрослых : основные понятия и термины* (Тезаурус). СПб. : ИОВ РАО, 2005. С.62–63.
5. Лук'янова Л. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія* / авт. кол. : Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В., Зінченко С.В., Баніт О. В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 5–52.
6. Василюк А. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми освіти дорослих. *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія* / За ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. С.8–31.

2.3. Ефективні стилі взаємодії та форми навчання в освіті дорослих

Прокопенко І.А.

Нині демографічний і якісний склад трудових ресурсів постійно трансформується, що робить свій значний внесок у VUCA-світ. VUCA – акронім, що утворився з перших літер таких англійських слів:

V – «*volatility*» – нестабільність, мінливість;

U – «*uncertainty*» – невизначеність, невпевненість;

S – «*complexity*» – складність, заплутаність;

A – «*ambiguity*» – неоднозначність, неясність.

Уперше ці поняття в єдину систему були складені американськими військовими, потім дана аббревіатура почала використовуватись у бізнес-середовищі, згодом у психології, нині – це загальновизнаний термін, що описує не лише явища в окремих сферах людського буття, а й світ, в якому ми живемо в цілому. Обираючи той чи інший стиль взаємодії як в освіті неповнолітніх, так і в освіті дорослих, необхідно враховувати такий цікавий факт: до умов VUCA-світу найкраще пристосовуються особи, що зросли в демократичному або нестабільному суспільстві, значно

складніше інсталюватись особам, які сформувалися в умовах авторитарного режиму.

За останні роки значно змінились акценти на необхідних навичках та компетенціях людини XXI століття. Навчання протягом життя нині стає не примхою, а необхідною умовою «виживання» людини на ринку праці. Саме тому вміння ефективно й успішно навчати дорослих набуває великого значення в неперервній професійній освіті. Підвищуються і вимоги до професійної компетентності в будь-якій галузі діяльності. Основною метою навчання дорослих є підвищення і вдосконалення професіоналізму. На сьогодні успішність та результативність такого навчання залежить від його важливих функцій в організаційній стратегії.

Освіта дорослих реалізується через участь людини в різноманітних програмах розвитку і навчання. Беручи до уваги швидкі темпи розвитку відповідних технологій, а також відмінності між культурними нормами поколінь, необхідність навчання дорослих стає очевидною. При цьому роль освіти дорослих виявляється в двох найбільш загальних функціях, які сприяють соціалізації дорослих: професійної та особистісної.

Професійна функція освіти дорослих полягає в забезпеченні соціалізації через опанування нових професійних ролей, у розвитку професійної компетентності та мобільності. Особистісна функція дозволяє доповнити і збагатити процес соціалізації через залучення особистості до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення та відчуття, діяльності та спілкування. Наявність даних функцій надає підстави стверджувати про суттєву різницю освіти дорослих від освіти неповнолітніх.

Процесу професійної освіти дорослих характерне таке: здобувач освіти усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; накопичення значного запасу життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає провідним джерелом навчання для самого здобувача освіти та його колег; готовність до навчання (мотивація), що визначається прагненням до навчальної діяльності вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети; прагнення до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними умовами.

З огляду на те, що позиція дорослих у процесі навчання надто специфічна (це позиція творця своєї освітньої діяльності, яка визначає і зміст, і організацію навчання), здійснення освітнього процесу базується на принципово інших підходах:

- варіативності освіти дорослих та програм додаткової сучасної освіти;
- відповідності змісту освітніх програм потребам розвитку нових і новітніх технологій;

- гнучкості освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання та оперативну переорієнтацію в професійній діяльності;
- упровадження інформаційних технологій і поступового формування єдиного інформаційно-освітнього простору галузі;
- розробки та впровадження спеціальних тренінгів (алгоритмів) з опрацювання цілей, задач, прогнозів компетентних рішень у професійній діяльності індивіда (ситуативне навчання) тощо.

Кожен дорослий має свої індивідуальні цілі та стиль навчання, оскільки на відміну від учнів та студентів вони вже мають певний життєвий досвід. Усю навчальну інформацію дорослі сприймають через призму власних знань, про що повинен завжди пам'ятати фахівець з освіти дорослих.

Аналіз наукової літератури [1; 3; 6] надає підстави стверджувати, що існує поняття «особистий навчальний стиль», яке сприяє визначенню тому, яким чином людина може навчатися найефективніше. Стилi бувають різні (візуальний, дігiтальний, аудiальний, кiнестетичний), тому викладач повинен обов'язково враховувати це у своїй професійній діяльності.

Відповідно до різних стилів та методів роботи необхідно обрати ті, які будуть відповідати саме специфіці навчання дорослих. Нездатність усвідомлювати відмінності між стилями може негативно вплинути на ініціативного, зацікавленого дорослого здобувача освіти, зробивши заняття нудними і нецікавими. Слід також зазначити, що з урахуванням потреб соціуму в процесі навчання дорослих необхідно звертати увагу саме на ефективні стилі взаємодії та відповідні форми навчання.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука традиційно виокремлює *три основні стилі педагогічної взаємодії*: авторитарний, демократичний і ліберальний [6; 8]. У межах наукової дискусії пропонується інша класифікація стилів педагогічної взаємодії, що ґрунтується на підставі аналізу психологічних механізмів, які визначають комунікативну стратегію людини. Така класифікація дозволяє виділити три принципово різних за своєю психологічною природою стилі: авторитарний, маніпулятивний і діалогічний. Для повного, різнобічного та ефективного розкриття змісту стилів взаємодії та форм необхідно обрати декілька критеріїв: розуміння або нерозуміння інших учасників взаємодії специфіки організованого навчання дорослих; розвиток, який отримують (або не отримують) учасники педагогічної взаємодії.

Авторитарний стиль взаємодії виражається в централізації всього освітнього процесу на особистості. Авторитарність виявляється в зниженні самоаналізу і самоконтролю педагога, що значно стримує розвиток самостійності і активності здобувачів освіти. Авторитарний стиль спілкування, на думку дослідників, породжує неадекватну самооцінку здобувачів освіти, прищеплює культ сили, формує невротиків, викликає неадекватний рівень домагань в процесі взаємодії

з оточуючими [2; 4]. Також психологічній природі авторитарного стилю педагогічної взаємодії належать несвідомо діючі психологічні захисти, приховування глибинної недовіри до самого себе, до своїх власних здібностей і можливостей як в особистісному, так і в професійному рості («професійне вигорання»).

Ліберальний стиль взаємодії переважно сприймається як негативне явище. Описують його так: педагогічна взаємодія характеризується тенденцією прагнення викладача меншою мірою залучатися в роботу на занятті. Такі викладачі лише формально виконують свої прямі обов'язки, обмежуючись тільки викладацькою роботою. Результатом обраної стратегії вважається недолік контролювання діяльності здобувачів освіти і динаміки формування їхньої особистості. Зазвичай, успішність у групах ліберальних викладачів незадовільна. Непослідовність у прийнятих рішеннях і діях, нерішучість у складних ситуаціях є характерними для ліберального викладача. Однак, у науковій спільноті існує ще одна думка з цього приводу. Ліберальний (від лат. *Liberalis* – вільне володіння) означає «віддає пріоритет свободи», який визнає свободу людини ключовою цінністю. Свобода – це головне, що відрізняє людину від усього нелюдського [7]. Згідно з екзистенціальною філософією сенс свободи полягає в тому, що людина не є об'єктом, що формується під впливом соціуму, так само як і не є «продуктом» генетичного початку, а обирає сама себе, творить свою особистість власними діями і вчинками в кожен момент свого життя. Отже, людина вільна у творенні власного життя, несе повну відповідальність за все вчинене в ній.

Демократичний стиль взаємодії характеризується тісним зв'язком зі здобувачами освіти, через довіру й повагу до них педагог намагається нормалізувати і зміцнити емоційний контакт із групою, не пригнічуючи їх. У своїй педагогічній діяльності викладач, який дотримується демократичного стилю взаємодії, активізує інтелектуальну захопленість і мотивацію щодо пізнавальної діяльності. Якщо здобувач освіти відчуває напругу, негатив від викладача, байдужість до власних переживань, непорозуміння, у нього виникає негативне ставлення до викладача. Це породжує агресію й суперечності при організації взаємодії освіти дорослих. Доброзичливе ж ставлення, що базується на довірі, сприяє навчанню, збільшує впевненість у власних силах і мотивує здобувачів освіти на активне набуття нових знань, умінь і навичок.

Маніпулятивний стиль взаємодії при організації освіти дорослих виявляється в латентній централізації освітнього процесу, тобто педагог-маніпулятор не нав'язує здобувачам освіти своїх цілей та цінностей, він намагається зробити так, щоб вони в процесі навчання самостійно забажали «взяти» їх в якості власних. Маніпулятор – це психологічно грамотний авторитар, який розуміє, що авторитаризм не вигідний йому самому і, використовуючи більш тонкі техніки управління поведінкою здобувачів освіти, він може досягти значних успіхів у своїй професійній

діяльності [7]. Різниця між авторитарним і маніпулятивним стилем взаємодії полягає в тому, що в першому випадку спрямованість на «комунікативний диктат» має явну форму, при організації маніпуляційної взаємодії – приховану. Найбільш актуальним для маніпулятора є завдання зрозуміти потреби, інтереси, а також «точки уразливості» об'єктів маніпулювання і захопити їх в поле свого впливу. Очевидно, що система оцінювання, яка існує в сучасній освіті дорослих, не стільки орієнтована на набуття інформації про певний рівень знань здобувачів освіти, скільки на управління їх свідомістю і поведінкою.

Діалогічний стиль взаємодії (від гр. Dia – проходить, що йде наскрізь; гр. Logos – поняття, думка, ідея, розум) – стиль спілкування, побудований на діалозі. Часто під діалогом помилково розуміють спілкування двох людей, плутаючи приставки «di» (два, подвійний) і «dia» (крізь). У правильному розумінні діалог трактується як симетричні, рівнозначні міжособистісні відносини, які надають право кожного бути зрозумілим і зрозуміти іншого; право на взаєморозуміння та взаємоповагу [7].

Діалогічний стиль педагогічної взаємодії виявляється в прагненні всіх учасників освітнього процесу до побудови спілкування на принципах паритету, взаєморозуміння, співтворчості й співпраці. Діалог є не тільки засобом спілкування, а й однією з базисних умов самоактуалізації та особистісного зростання [5, с. 103]. Діалогічний стиль характеризується спрямованістю на розуміння іншого. Однак на відміну від маніпуляційної взаємодії, де проблема розуміння інших учасників спілкування також важлива, діалогічний комунікативний простір ґрунтується на взаєморозумінні. Необхідно зазначити, що діалогічний стиль створює найбільш оптимальні можливості для повноцінного розвитку й особистісного зростання всіх учасників взаємодії в освіті дорослих. Професійна позиція викладачів, що вибудовують свою діяльність на діалозі, заснована на визнанні здобувачів освіти рівноправними учасниками педагогічної взаємодії та відповідальними суб'єктами вільного особистісного самовизначення і самоактуалізації. Свою місію такі викладачі вбачають не у виконанні властивих традиційній системі навчання ролей ретранслятора стандартизованого навчального змісту, наглядача і контролера тощо. Таких викладачів психологічна наука визначає як професійних фасилітаторів (від англ. *facilitate* – допомагати, сприяти), саме вони сприяють особистісному становленню індивідуума, допомагають йому в пошуку і створенні сприятливих умов для самоактуалізації [7].

Що стосується *форм* організації освіти дорослих, доречно застосовувати індивідуальну і групову форму навчальної діяльності. Організація групових форм діяльності здійснюється за допомогою різноманітних методів, серед яких семінари, тренінги, практикуми, ділові та рольові ігри, розбір практичних ситуацій, кейси. Для вирішення деяких конкретних завдань доцільно застосовувати певні

методи, які добре зарекомендували себе в подібних випадках. Досить часто використовується метод «мозкової атаки», пошуку нестандартних рішень, різні відеоперегляди і відеотренінги, навчальні комп'ютерні програми.

Робота в парах і групові форми навчання, по-перше, сприяють створенню більш сприятливого середовища і, по-друге, забезпечують активний зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу, оскільки надають можливість здобувачу освіти передавати свої знання і вміння викладача-андрагога іншим. Робота в парах – початковий етап групової роботи. Зазвичай, дорослі слухачі не знайомі один з одним, мають невеликий досвід спільної навчальної діяльності або зовсім такого не мають. Тому робота в парах надає можливість не тільки виконати завдання, але і зняти можливе напруження в процесі взаємодії. Крім того, парна робота потребує менше часу, ніж робота в групах із великою кількістю учасників.

Процес організації освіти дорослих за допомогою визначених ефективних стилів взаємодії та форм спрямований на вирішення деяких проблем нинішньої професійної освіти: скорочення часу навчання, підвищення його якості, об'єктивізації критеріїв оцінювання, орієнтацію навчання на конкретну людину, навчання «до результату» замість традиційного «за часом». Така організація навчання дозволяє дорослій людині в процесі навчання управляти своїм розвитком, сприяє тісній співпраці, створюючи зв'язки і налагоджуючи відносини здобувачів освіти. Викладач-андрагог не лише навчає, передаючи знання або формуючи вміння, його діяльність спрямована на створення таких умов, які надають слухачам можливість розвитку навичок і вмінь самостійного пошуку інформації, отримання потрібних знань, створення проєктів саморозвитку тощо. Таким чином дорослі здобувачі освіти поступово стають активними учасниками процесу навчання, режим отримання інформації від викладача-андрагога переходить у режим саморозвитку, який є запорукою успішного самостійного підвищення рівня слухачами своїх сформованих компетентностей і після закінчення навчання.

Література:

1. Вершловский С. Г. Рабочая книга андрагога. СПб. : Знание, 1998. 200 с.
2. Лук'янова Л. Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. *Вісник Черкаського університету. Серія: 272 Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1 (214). С. 94–97.
3. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. К., 2009. 410 с.
4. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол.: Лук'янова Л. Б., Сігаєва Л. Є., Аніщенко О. В., Зінченко С. В.,

Баніт О. В., Лапаєнко С. В., Василенко О. В. К. : Педагогічна думка, 2012. 272 с.

5. Прокопенко І. А. Обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 101–112. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.09

6. Сікора В. В. Інтерактивна компетентність майбутніх учителів фізичної культури: педагогічні умови її формування. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 113–122. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.10

7. Словник української мови. В 11 т. / За ред. І. К. Білодіда ; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ : Наук. думка, 1975. URI: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoj_movy_v_11_tomakh (дата звернення: 20.02 2016).

8. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол. : Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.

2.4. Дуальне навчання як форма професійної підготовки безробітних

Завгородня К.П.

У сучасному світі активно впроваджуються та використовуються інноваційні технології і набуті знання швидко втрачають свою актуальність, а освітня діяльність стає важливим компонентом. Нова інформація, знання та мотивація щодо їх постійного оновлення постає вирішальним чинником розвитку цивілізації, ефективності й конкурентоспроможності в будь-якій справі [3, с. 4]. Той, хто володіє найсучаснішою інформацією, вміє її одержувати та ефективно використовувати, займає лідерські позиції.

Щоб отримати позитивні результати в навчанні кожної людини, необхідно модернізувати систему освіти, невід'ємною складовою якої стане освіта дорослих.

Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, інформальна – спрямована на саморозвиток особистості й, відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні. У законодавчій базі мають знайти відображення вимоги до педагогічних кадрів і навчально-матеріальної бази організацій, планування та обліку навчальної роботи, кваліфікаційного зростання й кар'єрного просування персоналу, а також фінансування видатків на професійне навчання працівників як у виробничій, так і в невиробничій сферах [3, с. 11].

Однією з важливих характеристик сучасної освіти є інтерактивність. Інтерактивні технології застосовуються як при навчанні дітей, так і дорослих. Однак, методологія їх застосування є різною: «в

освіті дорослих застосування інтерактивних технологій базується на андрагогічній моделі інтерактивного навчання, з урахуванням андрагогічних принципів навчання і відповідних їм засобів їх реалізації» [9, с. 6]. Навчання дорослої людини має специфічні ознаки й особливості, що необхідно враховувати при проектуванні навчального процесу за андрагогічною моделлю [9, с. 6]. Зацікавлений навчанням дорослий бере активну участь у пізнавальному процесі й виконує різного типу завдання в парі чи групі. Мотивація дорослого може бути різною: особистий розвиток чи соціально-економічні причини. Практично всі дослідники проблеми інтерактивного навчання відзначають, що інтерактивність навчання не можна досягнути без відкритих, доброзичливих відносин між учасниками навчального процесу, умінь викладача використовувати для цього спеціальні соціально-психологічні, дидактичні й особистісні засоби [9, с. 6].

Освіта дорослих – чинник, що забезпечує безпосередній розвиток особистості й збагачення попередньо набутих знань і вмінь; складова неперервної освіти, мета якої адаптація дорослої людини до змін у суспільстві.

Окремою категорією дорослих людей, навчання яких у дорослому віці має важливе значення, є безробітні [3, с. 9].

Особи працездатного віку, що втратили роботу з різних причин, звертаються за допомогою до Державної служби зайнятості. Кар'єрний радник починає пошук роботи за певними критеріями (освіта, професія (спеціальність), кваліфікація працівника, місце проживання). Оплата праці повинна відповідати рівню, який особа мала за попередньою роботою з урахуванням її середнього рівня, що склався в галузі відповідного регіону за минулий місяць. Якщо служба зайнятості не знаходить роботу зареєстрованій особі за професією (спеціальністю) після закінчення періоду виплати допомоги по безробіттю, тоді особі пропонується зміна професії (спеціальності) з урахуванням її здібностей, колишнього досвіду і доступних для неї засобів навчання [6, с. 340].

Одним із варіантів вирішення проблеми перекваліфікації є реформування системи освіти, впровадження дуальної та дистанційної форм навчання як складової неперервної освіти. Саме сьогодні актуальним є залучення дуальної освіти Державною службою зайнятості.

Термін «дуальна система» (від лат. *dualis* – подвійний) був уведений у педагогічну термінологію в середині 60-х років минулого століття у ФРН – як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання [2].

Уряд затвердив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [8] та План заходів із реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [7].

Про впровадження системи дуальної освіти для підготовки фахівців в Україні зазначається в Наказі Міністерства освіти і науки України від 16 березня 2015 р. № 298 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти» [4].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 15.05.2018 № 473 «Про розширення переліку закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження елементів дуальної форми навчання» затверджено перелік закладів професійної (професійно-технічної) освіти для впровадження з 01 вересня 2018 року елементів дуальної форми навчання з визначених робітничих професій. Зокрема, до переліку ввійшли чотири ЦПТО ДСЗ: Рівненський («токар», «електрозварник ручного зварювання», «швачка», «кухар», «продавець продовольчих товарів»), Сумський («продавець продовольчих товарів», «продавець непродовольчих товарів», «зварник пластмас», «оператор котельні», «машиніст (кочегар) котельні»), Харківський («оператор маніпулятора (лісове господарство та лісозаготівля)», «швачка») та Херсонський («швачка», «тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва» категорії А1, А2, В1). Упродовж січня-квітня 2019 року у ЦПТО ДСЗ проходили навчання з використанням елементів дуальної форми 1186 осіб, із них у рамках експерименту МОН – 121 особа [1].

Харківський центр професійно-технічної освіти державної служби зайнятості (далі ХЦПТО ДСЗ) внесено до переліку навчальних закладів, які впроваджуватимуть елементи дуальної форми навчання в освітній процес. Дуальна освіта передбачена лише для професій, які пов'язані з виробництвом.

Основне завдання дуальної форми навчання – подолання диспропорції між теорією і практикою, освітою й виробництвом та підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців. Теоретична частина підготовки фахівців проходить на базі освітньої установи, а практична – на робочому місці.

Термін навчання різний – від місяця до року, залежно від того, яка професія, якої складності навчання. У центрах професійно-технічної освіти державної служби зайнятості навчаються люди різного віку – від молоді до людей старшого віку. Центр професійно-технічної освіти державної служби зайнятості - державна структура, яка навчає та перекваліфіковує доросле населення і після закінчення надає диплом державного зразка. Також роботодавець бере активну участь у розробці робочих навчальних планів та програм і може їх доповнити безпосередньо тими питаннями, які необхідно знати майбутньому працівнику, який буде працювати в нього на підприємстві.

У ХЦПТО ДСЗ існує як групова форма навчання, так й індивідуальна. Наприклад, навчання за спеціальністю «швачка» розподілено так:

- групова форма – слухачі прослухають 146 годин (21 день) теоретичних занять на базі ХЦПТО ДСЗ (м. Дергачі, вул. Наукова,1), а 150 годин (25 днів) виробничого навчання та 200 годин (25 днів) виробничої практики будуть проходити на базі Харківського навчально-виробничого підприємства № 2 «УТОГ» (м. Харків, вул. Дацько, 22);
- індивідуальна форма – 41 година (6 днів) – теоретичний блок, 150 годин (25 днів) – виробниче навчання та 200 годин (25 днів) – практика на вищезазначеному підприємстві.

Роботодавця інформують про підбір кадрів із числа безробітних, які за дуальною системою проходитимуть навчання в Харківському центрі професійно-технічної освіти державної служби зайнятості. Одразу після закінчення навчання безробітні будуть працевлаштовані на вакансії, наприклад, «електрозварник ручного зварювання» і «слюсар-ремонтник» до ТОВ «Тепло-збут» (м. Богодухів).

Також у Харківському центрі можна пройти навчання і стати висококваліфікованим оператором станка з програмним забезпеченням. Це надзвичайно затребувана професія, навчання ведеться на сучасному обладнанні. Люди з вищою освітою перенавчаються, щоб отримати цю професію, а разом з нею – роботу та стабільний заробіток, адже сучасні виробництва є високотехнологічними і потребують спеціалістів із високим рівнем знань.

Цього року на Харківщині зменшилася кількість безробітних та поступово зростає попит на робітничі спеціальності. Зокрема, впродовж року послугами обласної служби зайнятості скористалися 110 тисяч громадян, з яких статус безробітного мали 78 тисяч (скорочення на 3-4 тисячі порівняно з 2017 роком).

До служби зайнятості звернулося 16 тисяч роботодавців, які заявили 89 тисяч вакансій (70 % з яких – це робітничі професії). Працевлаштовані 66 тисяч громадян.

У 2018 році в центрі запрацювали нові інтернет-сервіси: електронний кабінет пошукача роботи, яким скористалися 4 тисячі користувачів, та 5 тисяч роботодавців. Упродовж року було ліцензувано 5 професій. Упроваджено професійну підготовку операторів маніпуляторів за дуальною формою навчання. Профілювання та супровід безробітних за підходом кейс-менеджменту, яке впроваджувалось у 2017 році в Харківській області як пілотний проєкт, у 2018 році втілено в роботу всіх базових центрів зайнятості та філій обласних центрів зайнятості України.

У державній службі зайнятості стартував новий проєкт для успішного працевлаштування українців – Освітній портал державної служби зайнятості. Метою цього проєкту є:

- розвиток особистісних компетенцій, що затребувані на ринку праці;
- отримання актуальної інформації щодо пошуку роботи та підбору персоналу;
- можливість навчитися складати резюме сучасного формату;
- підготовка до співбесіди з роботодавцем;
- можливість обрати освітні курси та вебінари для безробітних, зокрема ті, які проводяться центрами професійно-технічної освіти державної служби зайнятості [5].

На сайті будуть упроваджуватися нові освітні програми, розроблені спільно з роботодавцями, проводитимуться вебінари та дистанційне навчання. Більшість матеріалів буде розміщуватися у відеоформаті [5]. Завдяки новому сервісу зможуть також підвищувати свою кваліфікацію і працівники державної служби зайнятості. Це буде найбільша база можливостей.

Професійне навчання зареєстрованих безробітних організовується за кошти Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття. За безробітним, який проходить професійне навчання за направленням центру зайнятості, зберігається виплата допомоги по безробіттю в розмірах і в терміни, що встановлені відповідно до законодавства.

Література

1. Державна служба зайнятості. URL : <https://www.dcz.gov.ua/publikaciya/>
2. Дуальна освіта. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>
3. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. : Лук'янова Л. Б. Ніжин: ПП Лисенко М. М. 2011. 24 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти» від 16 березня 2015 р. № 298. URL : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3825/nmo-298-1.pdf>
5. Освітній портал Державної служби зайнятості. URL : <https://skills.dcz.gov.ua/>
6. Помінчук С. Г. Професійна орієнтація в системі впровадження дуальної форми здобуття освіти. Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 339-344. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019>
7. Розпорядження Кабінету Міністрів України «План заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття

освіти» від 3 квітня 2019 р. № 214-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019>

8. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19 вересня 2018 р. № 660-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-p>

9. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : Педагогіка. 2011. Т. 158, Вип. 146. С. 5-10. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_3

2.5. Фріланс як нова форма розвитку людського капіталу в умовах неформальної освіти

Ващенко Л.І.

Динамічні зміни світової економіки зумовлюють необхідність трансформації сучасного ринку освіти й праці. Все більше уваги приділяється розумовій праці, творчим та інноваційним формам роботи, які складно оцінювати й контролювати. Інтелектуальна праця виступає як новий ресурс виробництва, що зменшує залежність працівника від роботодавця. Це дозволяє поширювати специфічні форми зайнятості, що надають можливість самостійно обирати найбільш вигідні проєкти щодо використання власних компетентностей, часу та отримання винагороди. Однією з таких форм є фріланс, який дозволяє здійснювати трудові відносини на відстані та взаємовигідно поєднувати інтереси як працівника, так і роботодавця.

Огляд наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних учених дає підстави стверджувати, що явище фрілансу досліджується переважно в економічному аспекті. Серед зарубіжних учених, які присвятили праці проблематиці фрілансу, є такі автори: М. Кастельс, Дж. Кітчінг, Р. Лаубахер, Т. Малоун, М. Рой, Р. Роуз, Д. Смалбоун, Д. Старк, Е. Тоффлер, Ч. Хенді та інші. Чимало вітчизняних науковців висвітлюють різні аспекти фрілансової діяльності, а саме: гнучкість та нестандартну форму зайнятості, зокрема неформальної зайнятості (В. Болотова, Т. Байдак, Т. Заславська, А. Колот), значення фрілансу в реалізації трудового потенціалу (О. Грішнова, Г. Гроссман, В. Радаєв), основні проблеми організації праці фрілансерів (Р. Ривкіна, О. Савченко, М. Сєдова, Д. Стребков, А. Шевчук), класифікації фрілансерів представлені в роздумах М. Гурової, Н. Солярчук, Г. Рекун.

Як засвідчує аналіз робіт, проблематика фрілансу досліджується різноаспектно. Разом із цим недостатньо уваги приділено педагогічній стороні цього явища, немає достатньо ґрунтовних та детальних праць щодо навчання фрілансерів, шляхів їхнього подальшого вдосконалення

й професійного розвитку.

Для України поняття «фріланс» порівняно нове, хоч у світі така форма підприємництва набула значного поширення. Так, згідно з даними Інституту Рузвельта станом на вересень 2015 року, фрілансери в США становили 35% населення (53 млн. осіб) [5, с. 40], тобто, в середньому, кожен третій американець у 2015 році був фрілансером.

На думку більшості дослідників [2, с. 497; 5, с. 40], однією з основних розповсюджених фрілансу в Україні є постійно мінливі умови ринку праці. У зв'язку з політичною та соціально-економічною ситуацією багато працівників були позбавлені місця роботи і змушені шукати нову тимчасову або за сумісництвом проєктну роботу. Серед інших причин переходу на ринок фрілансу можна перелічити й такі, як високий рівень безробіття серед молоді, необхідність у додатковому заробітку, небажання працювати в офісі та підлаштовуватися під вимоги роботодавця, особисті обставини, визнання того, що фріланс – це модно. Водночас роботодавці були зацікавлені в співробітниках на неповний робочий день або для роботи за контрактом, щоб уникнути зайвих витрат в економічно нестабільний час, приймаючи нових висококваліфікованих людей на постійній основі. З огляду на це фріланс виявився альтернативним рішенням трудових відносин, взаємовигідним для обох сторін.

Фрілансерами називають себе висококваліфіковані професіонали, які не є найманою робочою силою та не наймають інших працівників. Вони виконують різноманітні проєкти в межах своєї спеціалізації для широкого загалу клієнтів, не укладаючи трудових договорів чи довгострокових контрактів [6, с. 109]. Фрілансери самостійно організовують свою працю – від пошуку клієнта і до відправлення йому замовлення та отримання оплати за виконану роботу.

Фріланс найбільш поширений у таких сферах діяльності, як комп'ютерне програмування, дизайн у всіх його виявах (реклама, вебдизайн, дизайн інтер'єру тощо), переклад, копірайтинг тощо. Опитування, проведене у 2015 році міжнародною біржею фрілансерів «Proffstore» засвідчило, що на відміну від світового ринку, де значна частина фрілансерів належать до технологічних спеціальностей, український фріланс найбільш популярний серед дизайнерів. У відсотковому співвідношенні всі фріланс-ресурси України представлені такими видами діяльності: дизайнери – 34%, технологічні фахівці – 25%, копірайтери – 17%, інші – 24% [5, с. 41].

Рівень кваліфікації та, відповідно, рівень доходу фрілансера залежить, насамперед, від рівня його освіти. Як засвідчує практика, на ринку праці представлені фрілансери всіх рівнів освіти. Згідно з опитуванням фріланс-сервісу Freelancehunt.com, у якому взяло участь понад сто тисяч осіб, 71,8% мають вищу освіту, 3,4% – навіть учений ступінь, 15,9% мають середньо-спеціальну освіту і 8,9% – середню [7].

Детальний аналіз рівня освіти фрілансерів на прикладі найбільш

популярного в Україні напряму «дизайн» дає змогу виявити, за якими спеціальностями вони навчалися чи можуть навчатися, щоб отримати кваліфікацію та необхідні знання [8]. Для фрілансерів у сфері дизайну передусім необхідні знання з програмування. Програмування передбачає володіння математичними та комп'ютерними знаннями. Такі фахівці розробляють алгоритми для вирішення поставлених задач за допомогою обчислювальної техніки, займаються підготовкою програмних продуктів та їх налаштуванням. Підготовка програмістів здійснюється нині на факультетах прикладної математики в усіх технічних закладах вищої освіти, у приватних університетах, де є спеціальність «Програмування». Натомість для створення об'єктів (макетів) сайтів інформаційного чи комерційного характеру з високою художньою цінністю та передбаченою зручною навігацією отримані знання варто підкріпити курсами вебдизайну (їх у багатьох містах пропонує, наприклад, приватна академія «ШАГ») [8].

Окремим напрямом у вебдизайні є верстка шаблонів сайтів під стандартні стаціонарні монітори та екрани мобільних пристроїв, інтеграція шаблонів у CMS, програмування на JavaScript – це також робота для програміста. Однак державні заклади не ведуть підготовку таких вузько спеціалізованих фахівців. Потрібно проходити спеціалізовані курси з поглибленим вивченням HTML5, CSS/CSS3, JavaScript. Загалом вебдизайнер може бути художником та інженером в одній професії. Серед формальних закладів підготовку таких фахівців частково здійснюють факультети графічного дизайну профільних закладів вищої освіти. Однак для кожного конкретного проекту потрібні додаткові знання [8].

Попри те, що всі сучасні країни визнають цей напрям роботи як перспективний, у формальній освіті немає таких закладів, де б навчали фрілансерів. Фрілансери постійно навчаються за власною ініціативою. Вони самовмотивовані в навчанні новому й отримують свої професійні знання за допомогою самоосвіти. Переважно це неформальна освіта – онлайн-тренінги, семінари та курси, що читають віддалено (за допомогою відеоконференцій через Skype чи аналогічні програми).

З огляду на це випускники шкіл усе частіше відмовляються від навчання в класичних університетах заради швидких і сучасних альтернатив, які пропонує фріланс. Чимало представників сучасної молоді не мають бажання витрачати п'ять років життя «в обмін на старі знання» [3].

Такий тренд набирає активності, що підтверджують батьки старшокласників, експерти освіти, рекрутери і навіть психологи. Експерт із питань освіти Інституту економічних і соціальних досліджень Антон Дробович упевнений, що освітня система, яка склалася в індустріальну епоху, більше не задовольняє запитів сучасної економіки, що потребує кадрів, які пройшли швидке навчання: «людям потрібно витрачати все менше часу на навчання і формальності на кшталт сидіння в аудиторії»

[3]. Експерти зазначають, що університетський диплом сьогодні в корпоративному секторі запитують нечасто, лише на держслужбі. Вони називають напрями, які в українських закладах освіти практично не вивчають – digital-маркетинг, 3D-дизайн, онлайн-реклама та багато інших. Саме заради цих та деяких інших нових професій молоді люди відмовляються від класичного студентського навчання, обираючи альтернативні, переважно неформальні форми підготовки: експрес-курси, онлайн-лекції або ж дистанційну освіту в престижному закордонному закладі освіти.

Згідно з прогнозами фахівців, університети все більше втрачатимуть актуальність, адже сучасне Z-покоління відрізняється динамікою і мультизадачністю. «За шість традиційних університетських років вони можуть опанувати кілька професій і багато чого спробувати, – зауважує психолог Марія Абрамчук. – Для цього покоління шість років – це величезний термін» [3].

Експерти припускають, що в перспективі українську вищу освіту чекають істотні зміни. «Протягом найближчих 10 років онлайн-освіта і професійні висококонцентровані школи потіснять вищу освіту, – вважає А. Дробович. – Із понад 280 університетів у країні в найліпшому половина переживе цю декаду. Тим часом у передових країнах університети часто є тими, хто всі ці інновації придумує. Тому Оксфорд або Гарвард ніколи не втратять студентів» [3].

Згадані вище фактори стають вирішальними для багатьох випускників у їхньому виборі продовження освіти. Зважаючи на це, зростає попит на різноманітні платформи з освітніми курсами й лекціями, як платними, так і безкоштовними. Саме вони стали однією з актуальних альтернатив університетським аудиторіям. «За міжнародними дослідженнями, щороку ринок онлайн-освіти зростає на 5%, – стверджує А. Дробович, – що свідчить про зростання потреби в молоді здобувати швидкі, спеціалізовані та вузькотаргетовані знання» [3]. До того ж тут молоді українці в цьому напрямі впевнено випереджають середньостатистичного жителя планети. Наприклад, на найбільшій вітчизняній платформі освітніх курсів Prometheus у середньому 10% зареєстрованих студентів до кінця проходить обрані курси. «Це більше, ніж світова статистика, що становить 7%», що вказує на особливий інтерес українців до самоосвіти», – наголошує співзасновник Prometheus Іван Примаченко [3]. На його платформі, що пропонує для дистанційного навчання курси найкращих західних закладів освіти, сьогодні зареєстровано приблизно півмільйона користувачів. У їхньому розпорядженні 120 курсів, до того ж найпоширеніші з них функціонують у площині саме креативних індустрій, IT і підприємництва. Серед слухачів найпопулярнішого курсу платформи «Основ програмування CS50» Гарвардського університету зареєстровано 160 тис. українців.

Досвід неформальної освіти основою для професійного розвитку

фрілансерів. Їхня успішність визначається вмінням набувати потрібних компетентностей, ураховуючи стрімкі зміни, що відбуваються в економіці. Кожного фахівця, неважливо, прийшов він на співбесіду в офіс або спілкується із замовником як фрілансер, оцінюють за двома типами навичок: *hard skills* (жорсткі навички) і *soft skills* (м'які навички). *Hard skills* – це технічні навички: кожна спеціальність має свій набір. *Soft skills* – це персональні навички, які характеризують якості людини. Від них залежить успішність фахівця і його здатність порозумітися з клієнтом або командою. На перший погляд видається, що для фрілансера, який працює вдома і контактує з людьми тільки через месенджери, м'які навички зовсім не важливі. Насправді ж, вони мають значення, особливо коли передбачається довгострокове співробітництво або робота в команді.

Аналіз досліджень, статей та обговорення в мережі дозволяють визначити особливості м'яких навичок, необхідних фрілансеру:

- комунікабельність (уміння слухати й ставити запитання, вибудовувати діалог з іншими людьми – як замовниками, так і колегами);
- навички грамотного писемного мовлення (уміння грамотно викладати свої думки в письмовому вигляді);
- навички роботи в команді (уміння відстояти свою точку зору, і в цілому – вміння домовлятися, сходитися з іншими людьми: навіть робота з клієнтом – уже команда);
- адаптивність (уміння підлаштовуватися під нові умови роботи);
- критичність мислення (уміння перевіряти інформацію, аналізувати її, що допомагає вирішити якнайкраще будь-яку проблему й уникати незручних проєктів і замовників);
- упевненість у собі (якщо фрілансер невпевнений у своїх силах, невпевнений у результаті роботи, не може переконати клієнта, що його рішення правильне, то професіоналізм такого фахівця ставиться під сумнів);
- організованість (робота вдома – це постійний самоконтроль, якщо фрілансер недостатньо організований, він не зможе виконувати роботу);
- послідовність (уміння успішно закінчити розпочату справу) [4].

Таких навичок можна набути, наприклад, в Українській академії лідерства (УАЛ), де вчать саморозвитку, залучають до соціальних проєктів, спорту та волонтерства. Про те, що останніми роками молоді люди зацікавлені в неформальних способах розвитку свідчить щорічне зростання чисельності випускників. «У минулому навчальному році Академія лідерства випустила 231 студента, на цей рік ми набрали вже 280», – розповідає керівник УАЛ Роман Тичківський [3].

Загалом можна підсумувати, що науковці ще не достатньо обґрунтували способи, форми й напрями підготовки фрілансерів та можливості їхнього професійного розвитку. Фріланс часто розглядається як підробіток, аніж як постійна робота, тому що на відміну від «штатної»

роботи фріланс – це постійний пошук завдань та замовників. Утім для фрілансерів беззаперечною перевагою є можливість вільно обирати проекти й працювати над найбільш цікавими та високооплачуваними з них, самостійно планувати свій робочий час, працювати вдома або в інших комфортних місцях – у парку, кав'ярні, коворкінгу [1]. Щоб стати фрілансером, треба мати, передусім, професійні знання, які можна отримати як у формальній, але частіше – у неформальній сферах освіти. Безумовним залишаються той факт, що професійний фрілансер (у будь-якій сфері) постійно навчається та вдосконалює свої навички самостійно.

Література:

1. Баніт О. В. Вплив процесів глобальної інтеграції та інформаційно-комунікаційних технологій на професійний розвиток персоналу. URL : https://lib.iitta.gov.ua/166115/1/1_16_tmro_9_banit.pdf
2. Болотова В. О., Байдак Т. М. Фріланс як форма зайнятості в умовах електронної цивілізації. *Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання. Тези доповідей та виступів учасників III Конгресу соціологічної асоціації України*. Харків, 2017. С. 496-497.
3. Крикуненко І. Університетський бунт. Чому вища освіта втрачає привабливість. URL : <https://nv.ua/ukr/biz/economics/vishcha-osvita-yaki-korektivi-v-neji-vnosit-rinok-praci-novini-ukrajini-50040117.html>
4. Маркова О. Soft skills, которые нужны фрилансеру для успешной работы. URL : <https://freelance.today/zhizn/soft-skills-kotorye-nuzhny-frilanseru-dlya-uspeshnoy-raboty.html>
5. Рекун Г. П., Богуш А. С., Ключка А. Ю. Інститут позаштатної зайнятості в сучасній моделі ринку праці України. *Соціальна економіка*. 2016. № 2. С. 39-45.
6. Солярчук Н. Ю. Класифікація фрілансерів. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку*. 2012. № 748, С. 108-114. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPM_2012_748_19
7. Як виглядає український фрілансер у 2017-му? URL : <https://lviv.com/lab/yak-vyglyadaye-ukrayinskyj-frilanser-dyvys-infografiku/>
8. Які фріланс-спеціальності найпопулярніші в Україні? URL : <https://osvita.ua/vnz/48721/>

2.6. ІКТ в освіті дорослих

Прокопенко А.І., Доценко С.О.

Економічний розвиток країн багато в чому залежить від того, наскільки швидко та ефективно досягнення науково-технічного прогресу впроваджуються у виробництво. Основним фактором, що визначає результативність цього процесу, є рівень освіти працівників. У зв'язку з цим в умовах зародження в економіці VI технологічного укладу освіта дорослих стає все більш актуальною, оскільки вона надає людині можливість розширювати запас своїх знань; сприяє скороченню відстані у світогляді представників різних поколінь; дає можливості підвищувати свою кваліфікацію тощо.

Пріоритетне завдання освіти дорослих, як це визначено в матеріалах ЮНЕСКО та Ради Європи, є забезпечення людини комплексом знань, умінь та навичок, необхідних для соціальної адаптації людини як фахівця і громадянина в нових соціально-економічних умовах. Освіту дорослих визнано самостійною і найважливішою частиною освіти будь-якої країни, від реалізації якої залежить конкурентоспроможність на світовому ринку. Зазначимо, що освіта дорослих має суттєві особливості, серед яких: усвідомлене ставлення до процесу свого навчання; самостійність; потреба в осмисленості змісту навчання; практична спрямованість запропонованих знань; наявність життєвого досвіду учнів; вплив на процес навчання професійних, соціальних, побутових і тимчасових факторів.

Основними факторами, що впливають на результат навчання дорослих, є їхні особистісні характеристики (сила волі, наполегливість, загальний рівень інтелекту), наявність мотивації до навчання, а також наявність знань у галузі сучасних інформаційних технологій.

Головна відмінність освіти дорослих полягає в освітніх технологіях і пов'язана з тим, що дорослі, як правило, мають виражену мотивацію, певний досвід навчальної діяльності та навички практичної роботи. Однак освіта дорослих має певні вимоги до організації навчання, тому що воно відбувається одночасно з трудовою діяльністю. У зв'язку з цим актуалізується протиріччя між прагненням дорослих до навчання та наявністю відповідних форм, методів та засобів [1].

Аналіз літератури свідчить, що в психолого-педагогічній науці проблема навчання дорослих висвітлена в працях науковців із теорії навчання та виховання, дидактики вищої школи (В. Беспалько, І. Гавриш, В. Євдокимов, С. Золотухіна, О. Іонова, В. Лозова, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, V. Blum, Dzh. Kerol та інші); теорії випереджаючої освіти (В. Байденко, Б. Бім-Бад, І. Кант, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, та інші). Важливе значення мають наукові позиції щодо теоретичних положень педагогічних технологій (В. Євдокимов,

І. Малафійк, В. Оконь, І. Осадченко, І. Підласий, О. Попова, І. Прокопенко, Л. Рибалко та інші), інформаційних технологій та дистанційного навчання (В. Биков, Л. Білоусова, Ю. Дорошенко, Л. Гризун, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кухаренко, Т. Олійник, Е. Полат, А. Прокопенко та інші).

Відповідно до дослідницьких проєктів різних міжнародних організацій, які присвячені «компетентностям XXI століття», зазначимо, що особливу увагу приділяють підходу *«learning by doing»* – навчання в процесі праці.

Необхідність ефективного використання ІКТ, а також наявність чітких принципів щодо визначення компетентностей робітника в той чи іншій сфері, стає все більш актуальною. Крім того, застосування інструментів і засобів ІКТ є необхідними для ефективного професійного розвитку зазначених компетентностей, зокрема це системи відкритої освіти, хмарні технології, науково-освітні інформаційні мережі, глобальні мережі освітян-новаторів, технології електронного та дистанційного навчання, сучасні мобільні засоби, спеціальні технології підтримки віртуальної навчальної діяльності, засоби підтримки е-комунікацій, електронні інформаційні ресурси, персоналізовані віртуальні середовища, спеціальні технології підвищення ефективності проєктування та використання мобільних навчальних систем тощо [5, с. 5].

Значна частина потужного потенціалу ІКТ у всесвітньому освітньому середовищі об'єднується у відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources — OER). до яких належать: електронні підручники, навчальне відео та аудіоматеріали, презентації, комп'ютерні тести, тренажери, наукометричні бази, журнали з відкритим доступом (OER Creative Commons, OAPEN, ROAD) та інші електронні засоби навчання. Доступними також є платформи підтримки дистанційного навчання в масових відкритих онлайн-курсах (MOOC): FutureLearn, Coursera, Kadenze, Alison, CreativeLive, MITOpenCourseWare, Skillshare, StanfordOnline, агрегатори курсів EMMA, MoocList та ClassCentral; курси для освітян, науковців та професіоналів креативного сектору (письменники, музиканти, дизайнери, художники тощо).

Всі відкриті освітні ресурси розміщені в спеціалізованих репозитаріях. Користувачі відкритих освітніх ресурсів представлені різними цільовими групами: учні, студенти, дорослі різних сфер та видів діяльності [6].

Інформаційно-комунікаційні технології представляють ідеальний набір інструментів для підтримки зв'язку та спілкування з експертами в тій чи іншій галузі протягом тривалого часу, а також можливість отримання зворотного зв'язку та рекомендацій щодо розв'язання конкретних проблем.

Кафедрою інформаційних технологій (KIT) інституту інформатизації освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди на базі науково-

методичного тренінгового центру соціального та професійного розвитку людини з лютого 2020 року проводяться тренінги для викладачів та співробітників університету.

Тренінги складаються з 10 занять. Метою тренінгів є розвиток цифрової компетентності викладачів та співробітників, зокрема: робота з інтерактивною дошкою; документообіг (MS Word, MS Excel), Google сервіси (Gmail, Google Drive, Google Карти, Google Документи, Google Календар, Google Перекладач, Google Форми, Google Групи, Google Клас тощо); інфографіка (скрайбінг, ментальні карти, хмари слів, графіки, діаграми в безкоштовних онлайн-ресурсах Canva, Piktochart, Infogr.am, Wordle, Cacao та інші); тестові технології (GoogleForms, Kahoot!, Quizlet, PLICKERS, MyTest та інші). Після проходження тренінгів учасник отримує сертифікат.

Зміст програми тренінгів спроектовано з урахуванням закономірностей формування ІКТ-компетентностей, зокрема цифрових. Використано такі загальні стратегії розв'язування задач: 1) проблемний підхід; 2) визначення інформаційних послуг, які зорієнтовані на задоволення інформаційних потреб користувачів; 3) тактику збору інформації; 4) уміння працювати із джерелами інформації; 5) уміння критично аналізувати інформацію із різних джерел; 6) творчий, креативний підхід до розв'язання проблем.

Для ефективності проведення тренінгів підібрано спеціальні форми та методи навчання, що сприяють формуванню особистісних якостей, таких як: 1) незалежність; 2) дисциплінованість; 3) системність; 4) внутрішня мотивація; 5) рефлексія; 6) гнучкість; 7) ініціативність.

Програма тренінгів для дорослих із цифрової компетентності побудована на основі дидактичних принципів:

- *принцип інтерактивності.* Особливість цього принципу полягає в тому, що він указує не лише на взаємозв'язок між викладачем та учнем, а й взаємозв'язки між учнями. Досвід показує, що в процесі навчання інтенсивність обміну інформацією між учнями більше, ніж між учнем та викладачем. У зв'язку з цим для реалізації на практиці цього принципу, наприклад, при проведенні вебінарів, інтернет-конференцій потрібно обов'язково мати електронні адреси всіх учасників освітнього процесу для зворотного зв'язку;

- *принцип базових знань.* Для того, щоб ефективно використовувати ІКТ для вивчення різних дисциплін, учні повинні мати базові знання та навички роботи з комп'ютером (уміння створювати папки, файли, їх перейменовувати, видаляти, архівувати; уміння працювати в текстовому редакторі, створювати графіки, звіти в табличній формі, презентаційний матеріал тощо);

- *принцип індивідуалізації.* Для виконання цього принципу в освітньому процесі необхідно проводити вхідний та поточний контроль. Наприклад, вхідний контроль дозволяє надалі не тільки скласти

індивідуальну траєкторію навчання, а й провести, якщо треба, додаткову підготовку здобувача освітніх послуг із метою виявлення відсутніх базових знань і вмінь, що дозволяють успішно проходити навчання за допомогою ІКТ;

- *принцип ідентифікації.* Специфіка цього принципу полягає в необхідності контролю самостійності навчання, тому що надається більше можливостей для фальсифікації навчання, ніж, наприклад, при очній формі. Ідентифікація навчання є частиною загальних заходів із безпеки. Контроль самостійності при виконанні тестів, рефератів та інших контрольних заходів може досягатися, крім очного контакту, за допомогою різних технічних засобів;

- *принцип педагогічної доцільності застосування засобів інформаційних технологій.* Цей принцип полягає в дидактичній оцінці кожного етапу проєктування, створення та організації навчання засобами ІКТ, тому що вони впливають на всі компоненти: мету, зміст, методи, форми та засоби. Все це дозволяє вирішувати значно важливіші завдання педагогіки, зокрема такі, як розвиток людини, її інтелектуальний та творчий потенціал, аналітичне, креативне та критичне мислення, самостійність в опануванні знаннями та опрацювання інформації, що подана в різних формах (текст, схема, ментальні карти, діаграми, таблиці, рисунки тощо);

- *принцип забезпечення відкритості та гнучкості навчання.* Зазначений принцип виражається у «м'якості» обмежень за віком, «відкритості» вступних контрольних заходів у вигляді співбесід, іспитів, тестування тощо. Важливим «показником гнучкості» навчання засобами ІКТ є відсутність відстаней, часового графіку реалізації навчального процесу і конкретного освітнього закладу [1; 2].

Після проходження тренінгів учасників очікують такі результати: удосконалення цифрової підготовки викладача педагогічного університету щодо застосування цифрових технологій, а саме засобів технічного і програмного забезпечення у науково-дослідній та викладацькій діяльності для різних профілів освітніх програм, зокрема, засобів безпечного кіберпростору; опрацювання текстової, числової та графічної інформації, мультимедійних освітніх ресурсів; засобів ефективної інтелектуальної діяльності (інтелект-карти, інфографіка, керування контенту тощо) у персоналізованій навчальній мережі.

Крім тренінгів на кафедрі ІТ заплановано проведення інноваційних проєктів: 1) упровадження відкритих освітніх ресурсів; 2) науково-методичні основи розвитку електронної педагогіки (створення єдиного електронного освітнього середовища університету, що дозволить забезпечити новий рівень інформаційної підтримки навчального процесу); 3) формування цифрової компетентності майбутнього вчителя (створення дистанційних курсів, проведення вебінарів, інтернет-конференцій та майстер-класів).

Перспективним напрямом дослідження є оптимізація організації освіти дорослих засобами інформаційних технологій; інтенсифікація освітнього процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Література:

1. Доценко С. О., Прокопенко А. І. Цифрова грамотність майбутніх учителів у контексті STEM-освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Стиль-Издат, 2018. 476 с. С. 298-300.
2. Інформаційна та кібербезпека: соціотехнічний аспект: підручник / В. Л. Бурячок та ін. ; за заг. ред. д-ра техн. наук, професора В. Б. Толубка. К. : ДУТ, 2015. 288 с.
3. Мурашкевич О. А., Черних О. О. Освіта в сфері прав людини в Інтернеті : методичний посібник. К. : ВАІТЕ. 2015. 70 с.
4. Прудникова О. В. Інформаційна культура інформаційного суспільства: філософський вимір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Сер. : *Філософія*. 2016. № 4(31). С. 44-53.
5. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посібник / А. І. Прокопенко та ін. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Мітра, 2019. 81 с.
6. Kellner D. Media Culture: cultural, studies, identity and politics between the modern and postmodern London; New York : Routledge, 1995. 368 p.

2.7. Упровадження імерсивних технологій в освітні проєкти навчання дорослих

Ізбаш С.С.

Сучасна цифрова епоха відкриває безліч можливостей для розвитку та навчання не тільки дітей, але й дорослих. Прийнятий у 2017 році Закон України «Про Освіту» (05.09.2017) [11] регламентував статус освіти дорослих як окремої самостійної ланки системи освіти в Україні. Освіта дорослих набула актуального визначення і розуміння.

Збільшення тривалості життя, розвиток смарт-технологій, нові технології ЗМІ і соцмереж зумовили потребу в освіті та навчанні дорослих як невід'ємної складової політики навчання впродовж життя. Для входження України у світовий європейський освітній простір необхідною є модернізація всіх сфер життя країни, зокрема, соціальної, гуманітарної, економічної. Це потребує підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців на ринку праці, які

володітимуть важливими життєвими навичками XXI століття: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, співпереживання. Підготовка таких фахівців має ґрунтуватися на сучасних технологіях навчання дорослих, які мотивують, підтримують інтерес та надихають у процесі навчання. Широкі можливості для навчання відкривають зовсім нові в освіті імерсивні технології, серед яких чільне місце посідає технологія доповненої реальності (Augmented Reality), здатна проєктувати цифрову інформацію (зображення, відео, текст, графіку) поза екранами пристроїв та об'єднувати віртуальні об'єкти з реальним середовищем.

Імерсивні технології набули популярності у світі. У Державному університеті Північної Кароліни віртуальну реальність використовують під час вивчення біології, екології, еволюції та інших природничих наук. Під час віртуальних польових досліджень студенти знаходять, спостерігають і вивчають організми в їхньому природному середовищі існування. У Пеннському державному університеті в Пенсильванії студенти всіх спеціальностей відвідують практичні заняття у класах, обладнаних технологіями віртуальної реальності. Під час практичних занять вони вчаться на ситуаціях, з якими потенційно можуть зіштовхнутись у майбутньому. Такий підхід підвищує ефективність навчання та готує учнів до реальних робочих ситуацій [7].

Упровадження імерсивних технологій у процес навчання дорослих – актуальна проблема сучасної освіти. У дорослих учнів необхідно сформувати навички цілеспрямованого використання сучасних технологій. Більшість популярних додатків доповненої реальності створювалися не для вирішення завдань освіти, а для індустрії розваг і пов'язані з комп'ютерними іграми. Для того, щоб імерсивні технології стали повноцінним інструментом освітнього процесу не достатньо лише навчитися з ними працювати, важливо навчитися їх ефективно використовувати в навчальному процесі. Створення методик навчання, які враховують як актуальні освітні завдання, так і можливості конкретних імерсивних технологій, що дозволяють розв'язувати пізнавальні задачі не тільки «у класі», а й у цифровому середовищі, сприяють формуванню цифрової компетентності дорослих та дозволяють ефективно та цілеспрямовано використовувати цифровий інструментарій в освітньому процесі.

Імерсивні технології як особливе інноваційне середовище у своїх наукових працях досліджували закордонні вчені Є. Паулет, Дж. Постіл, Р. Берінгер, П. Донеллі, С. Фейнера, С. Жульєр, Б. Макінтайр. Актуальність теми зумовлена недостатнім рівнем вивчення можливостей використання імерсивних технологій у системі освіти дорослих. Віртуальна та доповнена реальності наразі функціонують не стільки як засіб навчання, скільки як ігровий елемент світу геймерів.

Спробуємо визначити, які технології називають імерсивними і як вони можуть бути застосовані в освіті дорослих?

Імерсивність – це створення ефекту присутності, максимальне занурення читача в контекст [3]. Імерсивне (тобто таке, що уможлиблює занурення в процес) середовище у віртуальній реальності передбачає досягнення стану свідомості, при якому суб'єкт сприймає себе присутнім фізично в нефізичному (віртуальному) світі. При цьому відчуття фізичного стану зменшується або втрачається зовсім, створюючи ефект захоплення або «занурення» [10, с. 34].

На думку Л. Венгер, до переліку імерсивних технологій входять технології віртуальної, доповненої та змішаної реальностей (VR /AR /MR). Вони забезпечують ефект повної або часткової присутності в альтернативному просторі, чим змінюють користувацький досвід в абсолютно різних сферах. Віртуальна реальність – це повністю змодельована реальність із застосуванням сучасних технологій. Її оточення створюється без взаємодії з зовнішнім світом. Доповнена реальність – це додавання в реальну реальність елементів віртуальної змодельованої реальності. Вона накладає допоміжні об'єкти на наше оточення. Змішана – це поєднання фізичного і цифрового світів, об'єднання віртуальної та доповненої реальності, тобто вбудовування неіснуючих віртуальних об'єктів у наше оточення та їх налаштування [6].

Т.С. Радута зазначає, що віртуальна реальність – це повне занурення користувача в нову для нього реальність, що досягається завдяки моделюванню відеоряду. Користувач отримує відчуття присутності в конкретному оточенні, його фізичне виявлення відображається на характерологічних ознаках. Розширена реальність (доповнена) – технологія, котра продукує зображення на певній відстані від користувача й не вимагає від нього звертання до допоміжних матеріалів або гарнітур. Відеоряд сприймається різними типами сенсорних відчуттів, однак користувач залишається в реальному оточенні [12, с. 46].

У дослідженнях учених доповнена реальність (AR – augmented reality) розглядається як технологія, яка точно накладає комп'ютерні віртуальні зображення на фізичні об'єкти в реальному часі. Прихильники даної технології вважають, що даний термін був запропонований науковцем Томом Коделом, який працював на корпорацію «Boeing» у 90-роках минулого століття. У широкому сенсі доповнена реальність – це процес перегляду реального світу і віртуальних об'єктів одночасно, де віртуальна інформація накладається, вирівнюється й інтегрується у фізичному світі. Як синоніми використовують терміни «розширена реальність», «поліпшена реальність», «збагачена реальність» [2, с. 143]. А. Ю. Савчук стверджує, що доповнена реальність – це технологія, що дозволяє доповнювати зображення реальних об'єктів різними об'єктами комп'ютерної графіки, а також поєднувати зображення, отримані від різних джерел

комп'ютерного середовища: відеокамер, акселерометрів, компасів тощо [13, с. 25].

Рональд Азума (Ronald Azuma) виділив такі особливості доповненої реальності: 1) комбінування реального та віртуального світу; 2) інтерактивність; 3) тривимірне представлення об'єктів [4, с. 361].

Іноді віртуальну реальність ототожнюють із доповненою. Їх корінна відмінність полягає в тому, що віртуальна конструює новий штучний світ, а доповнена реальність лише вносить окремі штучні елементи у сприйняття світу реального.

Нові технологічні рішення потребують розвитку методологічних засад впровадження імерсивних технологій. Так, К. Олдріч визначив шість критеріїв для підвищення якості навчання за допомогою імерсивних технологій. На думку вченого, основні педагогічні елементи використання імерсивних технологій у навчальному процесі мають містити: надання достатньої довідкової інформації/ресурсів, вбудованих у симуляцію; підготовка навчальних налаштувань; діагностичні взаємодії; співпраця; динамічна і контекстно-сензитивна допомога; рефлексивні стратегії; досвід роботи; самоконтроль суб'єкта навчання [1].

О. П. Пінчук, С. Г. Литвинова та О. Ю. Буров дослідили можливості методів активного навчання та синтетичного навчального середовища (імерсивних технологій), специфіка яких представлена в таблиці 4 [10, с. 36]:

Таблиця 4

Характеристика активних методів навчання і імерсивних технологій

<i>Особливості активних методів навчання</i>	<i>Особливості синтетичного навчального середовища (імерсивних технологій)</i>
активна співпраця	спільне навчання
активна взаємодія	занурення
мотивування	самотивація
взаємодія з середовищем	розширені можливості вибору
публікація знань	конструювання середовища
трансфер знань	конструювання об'єкта
передавання особистого досвіду	наполегливість
навчання вчитися	пошук індивідуальної траєкторії
адаптивність	самоконтроль
контроль знань	гнучкість

У педагогіці традиційно поняття «інтерактивне навчання» визначається як «навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним середовищем; навчання, засноване на психології людських взаємовідносин і взаємодій, сутність якого полягає в організації

спільного процесу пізнання, коли знання отримуються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою та педагогом» [5, с. 150]. Застосування імерсивних технологій в освіті потребує уточнення змісту поняття «інтерактивне навчання», адже нині воно передбачає додаткову взаємодію учня з віртуальними об'єктами через сенсорні дані для поліпшення сприйняття навчальної інформації.

В онлайн-медіа журналі «Освіторія» визначено 5 факторів використання імерсивних технологій у навчальному процесі:

1. Наочність. У віртуальному просторі без перешкод можна деталізовано розглянути будь-який процес або об'єкт.

2. Зосередженість. У віртуальному середовищі людина не відволікатиметься на зовнішні подразники, що дасть змогу повністю сфокусуватися на матеріалі.

3. Максимальне залучення. Імерсивні технології надають можливість повністю контролювати та змінювати сценарій подій.

4. Безпека. За допомогою VR та AR технологій можна зануритися у віртуальний світ і при цьому не завдати шкоди ні собі, ні оточенню.

5. Результативність [7].

Отже, імерсивні технології дають можливість поглибленого навчання, сприяють аналізу наслідків світових подій, спонукають брати участь у вирішенні практичних завдань, наближених до реального життя, дають змогу набуття досвіду, до якого учні, як правило, не мають доступу, а головне – створюють умови для захопливого та натхненного навчання.

У межах нашого дослідження науковий інтерес становить використання імерсивних технологій у навчанні дорослих. У цьому контексті важливою є підготовка педагогічного персоналу для навчання дорослих, які будуть мати не тільки навички користування імерсивними технологіями, а й володітимуть методичними прийомами їх застосування для організації навчання дорослих. У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького здійснюється підготовка майбутніх магістрів освіти до навчання дорослих за допомогою дисципліни «Андрагогіка», де разом із формами, методами і технологіями організації навчального процесу, вибудовується система самоосвіти і саморозвитку майбутніх викладачів на засадах андрагогічного підходу. Це дає змогу вивести підготовку майбутніх магістрів освіти на рівень сучасних світових стандартів з урахуванням викликів та перспектив розвитку держави у XXI столітті [9, с. 142-143].

Так, майбутні магістри освіти під час виробничої практики опановують сучасні технології доповненої реальності та оволодівають методикою їх упровадження в освітній процес. Технологія доповненої реальності – реалізована нами під час проведення тренінгів освітнього проєкту «Медіаграмотність для молодих виборців» – це найбільш вдалий та ефективний спосіб привернути увагу слухачів, мотивувати їх

до навчання, створити умови для засвоєння інформації за допомогою її візуального представлення, створити захопливе середовище навчання, сприяти розвитку пам'яті, уяви, критичного мислення, емоційного інтелекту тощо. Мультимедійною дизайнеркою Марією Ізбаш розроблено авторське графічне зображення освітнього проєкту з технологією доповненої реальності, яке візуалізує результати навчання учасників. Графічне зображення застосовувалося в альбомі інтелектуальних продуктів учасників проєкту, а також на банерах та наліпках [8, с. 6]. Доповнену реальність майбутні магістри освіти демонстрували учасникам освітнього проєкту за допомогою інструменту візуалізації Artivive, який дозволяє розблокувати доповнені реальності, що приховані в зображенні. Застосунок Artivive відкриває прихований аспект медіаграмотності, про який учасники дізнавалися за допомогою доповненої реальності.

Для того, щоб переглянути доповнені реальності, що приховані у зображенні, необхідно: 1) установити на смартфон застосунок Artivive, який можна завантажити у Play Market на Android; 2) відкрити застосунок та навести камеру смартфона на зображення; 3) переглянути ефект доповненої реальності на екрані смартфона.

Таким чином, імерсивні технології потенційно можуть стати важливим інструментом в освіті й здійснити «революцію» в навчанні як школярів, так і дорослих. Однією з умов ефективного впровадження новітніх технологій в освіті дорослих є андрагогічна підготовка педагогів (магістрів освіти). Застосування технології доповненої реальності в освіті дорослих сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, довготривалому зберіганню в пам'яті, підвищеній мотивації, взаємодії та співпраці і, головне, надихає учасників освітнього процесу, що робить процес навчання дорослих усвідомленим та дієвим.

Література

1. Aldrich C. Clark Aldrich's six criteria of an educational simulation. URL : <http://www.e-learningguru.com/wpapers/sixcriteria.pdf>. (дата звернення: 12.01.2020).
2. Caudell T. P., Mizell D. W. Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. *System Sciences. Proceedings of the twenty-fifth Hawaii international conference on*, vol. 2. IEEE, 1992, pp. 659–669.
3. Immersion Meaning in the Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/immersion> (дата звернення: 12.01.2020).
4. Ronald T. Azuma A Survey of Augmented Reality. *In Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. 1997. № 4. P. 355–385.
5. Аносов И. П., Избаш С. С. Интерактивные методы обучения в преподавании дисциплины «Основы педагогического мастерства». *Модернизация системы непрерывного образования: сб. материалов VI*

международ. научн.-практ. конф. / под общ. ред. Т. Г. Везирова. Махачкала : АЛЕФ, 2014. С. 148-152.

6. Венгер Л. Цифрові технології індустрії 4.0: тенденції майбутнього. URL: <https://cutt.ly/drzitaB> (дата звернення: 12.01.2020).

7. Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися. «Освіторія» – онлайн-медіа журнал про освіту та виховання дітей в Україні. URL: <https://cutt.ly/Urzy45F> (дата звернення: 12.01.2020)

8. Едукація представників молодіжного парламенту Мелітополя як мультиплікаторів медіаграмотності в українському суспільстві: альбом інтелектуальних продуктів / автори-упор.: С. С. Ізбаш, І. М. Славова. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2019. 40 с.

9. Ізбаш С. С. Самоосвіта майбутніх викладачів вищої школи як андрагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2017. №17. С. 142–146.

10. Пінчук О. П., Литвинова С. Г., Буров О. Ю. Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. №4. С. 28–45. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709301> (дата звернення: 12.01.2020).

11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 12.01.2020).

12. Радута Т. С. Технології доповненої та віртуальної реальності в Digital-медіа. *Молодий вчений*. 2018. №4(56). С. 46-50. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4/12.pdf>. (дата звернення: 12.01.2020).

13. Савчук А. Ю. Дослідження інструментальних засобів розробки ігрових програм з елементами доповненої реальності. URL: <https://cutt.ly/Re3ljzj1> (дата звернення: 12.01.2020).

2.8. Відкриті дистанційні курси для дорослих

Кухаренко В.М.

У світовій освіті відбуваються суттєві зміни, що пов'язані з переходом до мережевої епохи, в якій вагоме значення буде належати освіті дорослих, що базується на відкритому навчанні. Відкрите навчання дорослих має ґрунтуватися на принципах андрагогіки: пріоритет самостійного навчання; принцип кооперативної діяльності та використання життєвого досвіду, індивідуалізація та системність навчання; принцип актуалізації результатів навчання та рефлексивності.

Відкрита освіта - це свобода вибору студентом місця, часу, форми та методу навчання, це філософія. У відкритій освіті головною особою є той, хто навчається. Можна виділити чотири інтерпретації відкритості в контексті вищої освіти [1].

1. Відкритий вхід - відкритий прийом у формальне навчання у відкритому університеті.

2. Безкоштовна відкритість - освітні ресурси, які надаються безкоштовно. У багатьох випадках користувачі повинні реєструватися й передавати персональні дані, тому ці ресурси мають обмежену інтерпретацію відкритості. Залишається відкритим питання авторських прав.

3. Відкриті освітні ресурси (ВОР) – це не просто доступ, а й можливість змінювати та використовувати матеріали, інформацію для персоналізації навчання. Численні дослідження вказують на низький, але повільно зростаючий рівень поінформованості та прийняття ВОР викладачами вищої освіти.

4. Відкрита освітня практика (ВОП) - це практика, яка підтримує повторне використання ВОР через інституційну політику, просуває інноваційні педагогічні моделі, розширює можливості студентів задля неперервної освіти. До ВОП належать відкрита стипендія, відкрита педагогіка та критична цифрова педагогіка.

Для відкритої освіти характерні такі виміри [2, 3]: прозорість, комунікація та включення.

Прозорість має внутрішній характер і передбачає можливість бачити діяльність інших студентів, це рефлексія студентів та діяльність по відношенню до інших.

Комунікація – спілкування студентів із зовнішнім світом. Це можна розглядати як розповсюдження освітніх подій, щоб студенти інших програм мали уявлення про предмет курсу.

Включення – це встановлення взаємозалежних відношень між освітнім закладом та зовнішніми практиками. Студенти та викладачі стають партнерами в розв'язанні актуальних проблем з іншими партнерами.

Відкритість у сфері освіти може бути визначена як питання залучення освітньої діяльності в соціокультурну практику навколишнього суспільства. З одного боку, установи повинні надавати студентам доступ до діяльності інших людей і соціально-культурної практики за межами установи. З іншого боку, навчальні заклади повинні бути спрямовані на розвиток відносин між ними і відповідною навколишньою соціально-культурною практикою. Останнє містить педагогічний потенціал відкритої освіти сприяти цілям і задачам «не-студентів» у навколишньому суспільстві.

На сучасному етапі головна функція викладача [4; 5] – це створення навчального середовища, він повинен бути дослідником та розробником

дисципліни та очолювати навчання студентів, демонструвати моделі культури.

Сучасний викладач повинен розуміти, що знання – не об'єкт, знання формується в процесі розпізнавання образів як суб'єктивна інтерпретація [5]. Знання – це процес, вони виробляються у взаємодії між людьми. Ідея надбання знань як серії істин – застаріла, на це вказував Стівен Даунс ще у 2007 році. Він зазначав, що навчання – це процес створення персональної навчальної мережі.

Одним із перспективних напрямів організації навчального процесу є *відкриті дистанційні курси*, в яких технології допомагають викладачам і студентам підвищувати ефективність навчального процесу. Це змушує педагогів застосовувати відповідні цілям навчання й аудиторії педагогічні технології і підбирати соціальні сервіси.

У свою чергу відкриті дистанційні курси сприяють виникненню *відкритої освітньої практики* [1; 4], яка вміщую створення, використання і повторне використання ВОР, відкриту педагогіку і відкритий обмін навчальними практиками. Це складова відкритої освіти, яка охоплює ресурси, інструменти та практику, які використовують рамки відкритого обміну для поліпшення доступу та ефективності освіти в усьому світі. Рівень обізнаності та прийняття ВОП серед викладачів вищої освіти поступово зростає.

ВОП подає чотири аспекти для учасників:

1. Балансування недоторканності приватного життя й відкритості;
2. Розвиток цифрової грамотності;
3. Оцінка соціального навчання;
4. Виклик традиційним очікуванням щодо ролей.

Аналіз засвідчив, що викладачі прагнуть збалансувати конфіденційність і відкритість у використанні соціальних і спільних технологій на чотирьох рівнях: макро (глобальний рівень), мезо (рівень спільноти чи мережі), мікро (індивідуальний рівень) і нано (рівень взаємодії). Диференціація цих рівнів є важливою для розуміння процесу прийняття рішень навколо відкритих практик.

На *макрорівні* люди визначають, чи слід брати участь у відкритому обміні та створенні мереж. Деякі відмовляються від цього рівня, а ті, хто бере участь у відкритій практиці, повинні враховувати наявність трьох наступних рівнів.

На *мезорівні* люди визначають, з ким вони хотіли б поділитися інформацією (наприклад, друзі, колеги, студенти, громадські групи інтересів, широка громадськість), а також тих, з ким вони не хочуть ділитися.

На *мікрорівні* люди приймають рішення, з ким конкретно вони поділяться інформацією і в який спосіб.

На рівні *нано* люди вирішують, чи потрібно взаємодіяти чи ділитися чимось конкретним: наприклад, post, tweet або retweet; використовувати певний тег або хештег.

Відкрита практика - це не одноразове рішення, а послідовність особистих, складних і ситуаційних рішень, спосіб демократичних практик. Особи завжди мотивовані особистими цінностями, їх відкритість залежить від культури в установі, соціальних норм тощо.

Поступове використання ВОП може спонукати окремих педагогів розвивати персональні навчальні мережі (PLN) [4], за допомогою яких їм стає відомо про більш широкі проблеми, пов'язані з відкритістю, зокрема ВОР. Використання ВОП викладачами є складним, особистим, контекстуальним і постійно обговорюваним.

Велике значення в навчанні належить формуванню спільноти практики, які відсутні в традиційному навчанні. Концепція «спільнота практики» виявилася корисною для розуміння і навчання. Значна кількість людей і організацій у різних секторах сьогодні зосереджені на спільнотах практики як ключових факторах для підвищення їх ефективності.

Спільноти практики формуються людьми, які беруть участь у процесі колективного навчання в загальній сфері людської діяльності. Спільноти практики - це групи людей, які зацікавлені або захоплені тим, що вони роблять, вони регулярно взаємодіють.

Для спільноти практики вирішальне значення мають такі характеристики [7]:

1. *Область*. Спільнота практики - це не лише клуб друзів або мережа зв'язків між людьми. Вона визначається загальною сферою інтересів. У зв'язку з цим членство передбачає належність до певної сфери і, отже, загальну компетенцію, яка відрізняє членів від інших людей.

2. *Суспільство*. Прагнучи виявити зацікавлення до своєї сфери, учасники беруть участь у спільних заходах та дискусіях, допомагають один одному і обмінюються інформацією. Вони налагоджують відносини, які дозволяють їм вчитися один у одного.

3. *Практика*. Спільнота практики - це не спільнота людей, які, наприклад, люблять деякі види фільмів. Членами спільноти практики є практики. Вони розробляють загальний репертуар ресурсів: досвід, розповіді, інструменти, способи вирішення повторюваних проблем, тобто мають загальну практику. Це потребує часу і постійної взаємодії.

Саме поєднання цих трьох елементів є спільнота практики. І паралельно, розвиваючи ці три елементи, людина культивує таку спільноту.

Венгер у структурі спільноти практики виділяє чотири компоненти [7]: значення, спільнота, ідентичність і навчання.

Значення. Колеги допомагають зробити сенс і перенести його на свою практику. Якість спільноти практики, відсутня в більш

традиційних, пізнавальних підходах до навчання, - це її здатність передавати неявні знання, які інакше ніколи не можуть бути знайдені в довідниках, керівних принципах або подібній документації.

Спільнота. У цьому аспекті розглядається те, що пов'язує людей один з одним: загальний інтерес і пристрасть до роботи, а також прагнення до поліпшення.

Ідентичність. Ідея ідентичності в спільноті практики пов'язана з тим, як члени диференціюються від інших людей і груп, як вони ідентифікуються за допомогою способу практики, що містить конкретні артефакти і підходи. Компонент ідентичності - це ідея компетентного членства.

Навчання. Поступово учасники дізнаються, хто що знає, хто має досвід і який, які речі були узгоджені тощо.

Спільноти розвивають свою практику за допомогою різних видів діяльності: вирішення проблем; запити на інформацію; пошук досвіду; координація та стратегія; побудова аргументу; обговорення змін; документування проєктів; зіставлення знань і виявлення прогалин тощо.

Спільноти практики відомі під різними назвами, такими як: навчальні мережі, тематичні групи або технологічні клуби. Вони існували завжди при спільному навчанні. Вдома, на роботі, в школі, в наших захопленнях всі ми належимо спільнотам практики, у деяких з них ми – основні члени, в інших – учасники. І ми «подорожуємо» через численні спільноти протягом нашого життя.

НТУ «ХПІ» пропонує відкриті дистанційні курси для дорослих (викладачів навчальних закладів) для підвищення їх кваліфікації. Ці курси навчають новачків дистанційного навчання, керівників середньої ланки навчального закладу, викладачів створенню дистанційних курсів, організації дистанційного та змішаного навчання, здійснює підготовку кураторів змісту. За цими програмами за останні роки пройшли підготовку понад 2100 викладачів навчальних закладів України, понад 320 викладачів повністю виконали програму та отримали сертифікати. Залежно від мети слухачі витрачають різні терміни для опанування матеріалом курсу. Так, 50% слухачів працювали з курсом до 3 годин на тиждень, а 36% - понад 6 годин на тиждень, при чому більшість з них витратила понад 8 годин на тиждень.

Аналіз відгуків слухачів відкритих дистанційних курсів для педагогів переконав у тому, що більшість слухачів позитивно оцінили ці курси. Зокрема, відзначили високу організацію та практичну цінність дистанційного навчання, можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії та трансформації й диференціації основної мети в процесі навчання, використання різних видів навчального матеріалу.

Відкритий дистанційний курс – один із напрямів навчання дорослих, який забезпечує прозорість, комунікацію та включення. Використання відкритих освітніх ресурсів та відкритої освітньої практик

дозволяє слухачу курсу збалансувати конфіденційність і відкритість на всіх рівнях: макро-, мезо-, мікро- та нано-. Організація навчального процесу у відкритому дистанційному курсі сприяє продовженню неформального навчання в спільноті практики, яка може формуватися під час навчання. Отже, слухач у відкритому дистанційному курсі має свободу вибору місця, форми та методу навчання та створює потужне підґрунття для свого подальшого розвитку. Фундаментальне значення в цьому процесі належить викладачу – «практику дисципліни», який очолює навчання та демонструє моделі культури, яку він представляє, та допомагає слухачу створити персональну навчальну мережу.

Література

1. Catherine Cronin. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. - International Review of Research in Open and Distributed Learning. Volume 18, Number 5. URL : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3096/4301> (дата звернення: 21.01.2020).
2. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання Навчальний посібник для магістрів, аспірантів вищих навчальних закладів. Київ : Міленіум, 2019, 307 с.
3. Christian Dalsgaard, Klaus Thestrup. Dimensions of Openness: Beyond the Course as an Open Format in Online Education. International Review of Research in Open and Distributed Learning, Volume 16, Number 6, November – 2015, URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2146/3519> (дата звернення: 21.01.2020)
4. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання. *Шоста міжнародна науково-практична конференція Moodle Moot Ukraine 2018 «Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle»*. URL : <http://2018.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=50> (дата звернення: 21.01.2020).
5. Stephen Downes. Knowledge, Education, and the Role of Teachers URL: <http://halfanhour.blogspot.com/2017/08/knowledge-education-and-role-of-teachers.html> (дата звернення: 21.01.2020).
6. Jenny Mackness. There are No Things. There are patterns. URL: <https://jennymackness.wordpress.com/2018/03/15/there-are-no-things-there-are-patterns/> (дата звернення: 21.01.2020).
7. Etienne Wenger-Trayner. A community of practice story. URL : <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (дата звернення: 21.01.2020).
8. Jane Bozarth. Nuts and Bolts: Communities of Practice. August 01, 2017. URL: <https://www.learningsolutionsmag.com/articles/2400/nuts-and-bolts-communities-of-practice> (дата звернення: 21.01.2020).

2.9. Використання хмарних технологій у навчанні

Кислова М.А.

В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, які відбуваються в нашій країні, постає нагальне питання навчання протягом усього життя. Однак освіта дорослих, працюючих людей, має відбуватись із використанням новітніх технологій навчання, в ідеалі, дистанційно. У зв'язку з цим першочерговим є використання таких ресурсів навчання, які б не мали прив'язки до певного комп'ютера або певного засобу, тобто використання хмарних технологій у навчанні.

За визначенням Національного інституту стандартів і технологій США (NIST), хмарні обчислення – це модель зручного мережного доступу до загального фонду обчислювальних ресурсів (наприклад, мереж, серверів, файлів даних, програмного забезпечення та послуг), що надаються швидко за умови мінімально вкладених управлінських зусиль та взаємодії з постачальником [1].

Перевагами використання хмарних технологій в інженерній освіті М.П. Шишкіна [2] вважає:

- спрощення процесів встановлення, підтримки та ліцензійного обслуговування програмного забезпечення, яке може бути замовлено як Інтернет-сервіс;
- гнучкість у використанні різних типів програмного забезпечення, що може порівнюватися, обиратися, досліджуватися, завдяки тому, що його не потрібно щоразу купувати і встановлювати;
- можливість багатоканального поповнення колекцій навчальних ресурсів та організація множинного доступу;
- здешевлення обладнання завдяки можливості динамічного нарощування ресурсів апаратного забезпечення, таких як обсяг пам'яті, швидкодія, пропускну здатність тощо;
- спрощення організації процесів громіздких обрахунків та підтримування великих масивів даних завдяки тому, що для цього можуть бути використані спеціальні хмарні додатки;
- мобільність навчання завдяки використанню хмарних сервісів комунікації, таких як електронна пошта, IP-телефонія, чат, а також надання дискового простору для обміну та зберігання файлів, що уможливорює спілкування та організацію спільної діяльності.

У процесі навчання хмарні технології можуть використовуватися тими, хто навчається, для ведення записів у процесі проведення занять або самостійної роботи, створення документів та роботи з ними, зберігання створених документів (рис.9).



Рис. 9. Використання хмарних технологій у навчанні

Для ведення записів можна використовувати такий сервіс, як Evernote – універсальний записник, в якому можна створювати записи різних видів, легко здійснювати пошук, форматовувати текст, створювати нагадування, додавати зображення безпосередньо з камери. Перевагою даного сервісу є його мобільні додатки – Android, iOS, BlackBerry, Windows Mobile/Phone. У Evernote можна створювати кілька блокнотів, замітки в них можна сортувати за датою створення (зміни), заголовку або місту (країні), представляти список у вигляді заголовків або елементів самих нотаток. Даний сервіс уміє розпізнавати голосові замітки і перетворювати їх у текст, за яким згодом можна організовувати пошук. Базовий безкоштовний акаунт даного сервісу є дещо обмеженим. Майже необмежені можливості надає преміум-акаунт, який є платним – 1 ГБ щомісяця для створення заміток, розмір однієї замітки може становити 100 МБ, убудований пошук працює в прикріплених офісних документах і PDF, обробка зображень здійснюється в пріоритетному порядку, користувачеві доступна вся історія редагування його нотаток, крім того, є можливість надавати загальний доступ до своїх блокнотів.

Поряд із цим можна використовувати також Microsoft Office OneNote – цей сервіс є функціональнішим за Evernote, але лише за умови зберігання записів централізовано – на сховищі SkyDrive, аби з ними можна було працювати з будь-якого пристрою і через вебінтерфейс. Записи можуть бути доступними під час користування програмами OneNote Mobile на телефонах під керуванням ОС Windows Phone, iOS і Android. При використанні браузера необхідно відкрити OneNote Web App. Перевагами даного сервісу є спрощене надання спільного доступу, автоматичне збереження інформації, спрощений пошук (за окремим словом, зображенням, частиною назви), рукописне введення тексту (за допомогою пальця, стилуса або миші), легка робота з таблицями.

Засобами для створення та роботи з документами є Office Web Applications або Google Docs. Ці сервіси надають можливість роботи зі стандартними додатками – текстовим редактором, табличним процесором, засобами для створення презентацій та ін.

Для зберігання документів можливе використання:

1) Windows Live SkyDrive – найбільший дисковий обсяг; зберігати можна файли будь-яких форматів, але деякі отримують додаткові переваги. Так, якщо це документи Office, то за допомогою інтегрованих в SkyDrive Office Web Apps їх можна редагувати безпосередньо в браузері, а встановлений на комп'ютері Office 2010 надає можливість зберігати і відкривати документи безпосередньо в SkyDrive. Фото та відео структуруються за каталогами з можливістю показу в браузері у вигляді слайд-шоу, доступ до файлів можна розмежовувати для різних категорій користувачів, а супутній сервіс Windows Live Mesh надає можливість автоматично синхронізувати через SkyDrive файли на одному або декількох комп'ютерах.

2) DropBox – може бути встановлений на PC чи смартфони, що надає можливість абсолютно прозоро працювати зі своїми даними або отримувати доступ до файлів через вебінтерфейс. Причому якщо доступ до каталогів, що синхронізуються, наданий декільком користувачам Dropbox, то і вміст у всіх у них завжди буде оновлено автоматично.

Найбільше застосування хмарних технологій можливе в навчанні вищої математики та профільних дисциплін. Прикладами хмарних сервісів, що можна використовувати для навчання вищої математики, є:

- 1) Google Apps for Education, зокрема диск Google;
- 2) Office 365;
- 3) ThinkFree Office.

Google Apps – це набір функціональних і зручних інструментів, які надають можливість адміністраторам керувати роботою користувачів, документами і службами, а також стежити за використанням і станом даних за допомогою сторінок статистики.

Google Apps Education Edition – це вебдодатки на основі хмарних обчислень, що надають студентам і викладачам навчальних закладів інструменти, необхідні для ефективного спілкування та спільної роботи.

Служби Google для освіти, на думку розробників, «містять безкоштовний (і вільний від реклами) набір інструментів, який дозволить викладачам та студентам більш успішно і ефективно взаємодіяти, навчати і навчатися».

Онлайнні сервіси для ВНЗ від Google володіють певними перевагами, що дає можливість використовувати їх у будь-якому освітньому середовищі, де є мережа Інтернет.

Виділимо основні переваги використання Google Apps Education Edition в освіті для користувача:

– мінімальні вимоги до апаратного забезпечення (обов'язкова умова – наявність доступу в інтернет);

– відсутність витрат на придбання та обслуговування спеціального програмного забезпечення (доступ до додатків можна отримати через вікно веббраузера);

– Google Apps підтримують усі операційні системи і клієнтські програми, що використовуються студентами та навчальними закладами;

– робота з документами можлива за допомогою будь-якого мобільного пристрою, що підтримує роботу в інтернеті.

Сучасні комп'ютерні технології надають можливість студентам і викладачам використовувати для спілкування та роботи кілька пристроїв: ноутбуки, комп'ютери, смартфони, мобільні телефони тощо. Інструменти Google Apps підтримуються різними пристроями, тому є загальнодоступною та універсальною ІТ-технологією для роботи в освітньому середовищі.

Компонентами Google Apps Education Edition є: електронна пошта Gmail, календар, пошуковець Drive, редактори текстів, таблиць, засоби для створення презентацій та сайтів, сховище.

Назва «Office 365» використовується для продуктів, функції або додаткові можливості яких активуються через Інтернет, наприклад, додатковий простір для зберігання даних у службі SkyDrive. Інструменти для спільної роботи надають освітянам можливість забезпечувати навчання із будь-якого місця та будь-якого пристрою, використовуючи хмарну електронну пошту, календарі, портал та інструменти для відеозустрічей.

Компоненти Microsoft Office 365:

– Microsoft Office – доступні на комп'ютері або через веб-інтерфейс інструменти бізнес-продуктивності (Excel, PowerPoint, Word, Outlook).

– Exchange Online – електронна пошта, календар і контакти з найновішими версіями рішень для захисту від вірусів і спаму.

– SharePoint Online – «хмарне» рішення для створення сайтів, порталів, робочих областей для спільної роботи та обміну даними з колегами, партнерами та клієнтами.

– Lync Online – миттєві повідомлення, індикатор присутності, аудіо-, відео- та вебконференції, спільний доступ до екрана доповідача.

Одним з кращих текстових редакторів є ThinkFree Office. Він надає можливість роботи з текстом, формулами, таблицями, презентаціями, вставленими зображеннями. Значною перевагою є наявність онлайн версії ThinkFree Online, що надає можливість користувачеві зберігати створені документи на сервері ThinkFree і отримувати до них доступ з девайса під управлінням системи Android. ThinkFree Online має свій текстовий редактор, що працює за технологією Java. Даним текстовим редактором можна скористатися з будь-якого браузера з підтримкою Java і з будь-якого пристрою. Це дозволяє використовувати додаток у будь-якій точці землі і з будь-якого пристрою. Крім того, є можливість спільної роботи з документами.

Порівняльний аналіз даних сервісів наведено в таблиці 5.

Порівняльний аналіз хмарних сервісів

Назва хмарного сервісу	Характеристика				
	Наявність офісних компонентів	Підтримка операційних систем	Використання на мобільних пристроях	Простір для зберігання	Додатки для навчання математик
Google Apps For Education	електронна пошта Gmail, календар, пошуковець Drive, редактори текстів, таблиць, засоби для створення презентацій та сайтів, сховище	Windows, Mac, Linux	Android, iPhone, iPad, BlackBerry	Об'єм до 30 Гб для кожного користувача, можливість розширення до 100 Гб та 16 ТБ	Graph.tk, Formelsammlung Mathematik
Office 365	Word, PowerPoint, Excel, OneNote Web Apps	OC Windows 7 або Windows 8	OC Windows Phone, iOS, Android	Об'єм до 25 Гб для кожного користувача	
ThinkFree Office	Write, Calc, Show, Note	Android	Android, iOS	1 Гб	Cube Calculator

Для повноцінної роботи необхідне створення такого середовища, яке б поєднувало в собі засоби для всіх напрямів діяльності, а саме: засоби для навчання математики, хмарні засоби навчання та засоби для управління таким навчанням.

Усі хмарні засоби навчання поділяються на дві великі групи – зберігання даних та опрацювання даних.

Зберігання даних як математичного, так і загального призначення відбувається «у хмарах» (Google Drive, OneDrive, Яндекс.Диск, CLOUD Mail.Ru, Dropbox).

Опрацювання даних у навчанні вищої математики можливе за допомогою як офісних засобів (редактори таблиць та додатки в навчанні вищої математики), так і засобів математичного призначення (СКМ, СДГ). Розподіл на ці дві групи досить умовний, тому що офісні засоби містять в собі елементи математичного призначення, а в засобах математичного призначення можна опрацьовувати не лише математичні документи.

Література

1. Mell P. The NIST Definition of Cloud Computing (Draft) *Recommendations of the National Institute of Standards and Technology Computer Security Division Information Technology Laboratory National Institute of Standards and Technology Gaithersburg, MD 20899-8930* / P. Mell, T. Grance. January 2011. 7 p.

2. Шишкіна М. П. Використання перспективних інформаційно-технологічних платформ е-навчання в інженерній освіті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [гол.ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. Ч.3. С. 319-326.

2.10. Використання платформи дистанційного навчання MOODLE у післядипломній медичній освіті

*Касьянова О.М., Шахова Г.А.,
Стриженко Т.О., Каруник К.Д.*

Розвиток комп'ютерних технологій та швидкісних телекомунікаційних мереж суттєво розширює можливості інформаційно-освітнього простору та дозволяє вивести навчальний процес на якісно новий рівень, характерними ознаками якого є відкритість і гнучкість навчання, варіативність освітніх програм, фокусування на особистісних і професійних інтересах слухачів.

Активне впровадження в систему вищої медичної освіти сучасних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій створює умови для розвитку мережевого дистанційного навчання, яке є одним із перспективних напрямів удосконалення професійної майстерності спеціалістів та забезпечує підготовку фахівців медичної галузі до роботи в інтелектуально насиченому інформаційному середовищі.

Узагальнюючи матеріали чисельних наукових досліджень, можемо виокремити основні ознаки дистанційного навчання:

- детальне планування діяльності слухача, що полягає в чіткій постановці цілей навчання, завдань, та розробці навчального контенту;
- кардинально нова функція викладача (тьютора), який керує процесом самонавчання;
- інтерактивність між слухачем і викладачем, між слухачем і навчальним матеріалом, а також між учасниками групи навчання;
- організація самостійної пізнавальної діяльності, що характеризується таким навчальним регламентом, який дозволяє слухачам самостійно обирати час, місце і темп навчання;
- модульна структура дистанційного навчання. Дистанційний курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь і містить

теоретичні відомості, практичні завдання та системи діагностики знань, умінь і навичок. Слухач має можливість чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля [1, с. 33]

У такий спосіб упровадження технологій дистанційного навчання в післядипломну освіту фахівців галузі охорони здоров'я має такі переваги: дозволяє зробити навчальний процес гнучкішим, зручнішим, практико-орієнтованим, завдяки чому слухач може зреалізувати в зручному для себе місці й оптимальному темпі особисті освітні потреби, тобто оволодіти новими знаннями, вміннями та напрямками професійної діяльності, оновити та осучаснити вже наявні знання, підвищити соціальну та професійну активність, реалізувати власний творчий потенціал, що безперечно сприятиме вдосконаленню професійної компетентності й розвитку професійної позиції.

Дистанційне навчання можна представити у вигляді дворівневої системи. Перший рівень – система управління навчальним процесом, другий рівень – навчальний контент (електронні навчальні ресурси). Системою управління навчальним процесом є адміністрування дій і процесів віртуального навчання, а саме: реєстрація слухачів курсів за допомогою логіна і пароля; уприспунення програм і календарних планів до навчальних курсів; адміністрування доступу тьюторів різних рівнів; наповнення програми навчання; автоматизація адміністративних операцій; різноманітні засоби внутрішньосистемного спілкування та ін.

До інноваційних технологій, на основі яких у закладах вищої та післядипломної медичної освіти створюється нове навчальне середовище, належить платформа дистанційного навчання Moodle – програмне забезпечення підтримки дистанційного навчання. Його метою є управління навчальним контентом, індивідуалізоване навчання та тьюторат. Moodle має досить зручний інтерфейс, розрахований на користувачів, котрі не володіють спеціальними навичками програмування, але при цьому містить можливості для наповнення навчальних курсів різними видами мультимедійних педагогічних ресурсів, індивідуалізує їх і допасовує до потреб та здібностей кожного слухача, забезпечує підтримку навчальної діяльності.

Ефективне використання платформи Moodle передбачає наявність у викладача навичок проєктування освітнього середовища дистанційного навчання з урахуванням компетентнісного, діяльнісного та міждисциплінарного підходів, а також потребує певного розуміння функціональних і дидактичних можливостей усіх елементів Moodle, знання технологій роботи з комп'ютерними програмами, наприклад, пакетом Microsoft Office, електронною поштою, інтернет-ресурсами тощо.

Формування навчально-методичного комплексу дистанційного курсу відбувається за допомогою електронних ресурсів, які умовно поділяються на такі групи:

- інформаційно-довідкові, що забезпечують змістову складову навчального процесу, містять науково-теоретичні матеріали зі студійованої дисципліни;
- навчальні, робота з якими дозволяє засвоїти та закріпити науково-теоретичний матеріал, сформувані деякі практичні вміння;
- контрольно-діагностичні, за допомогою яких визначається рівень академічної успішності слухачів і ступінь сформованості в них певних компетенцій;
- інтерактивні ресурси, що забезпечують зворотний зв'язок між викладачем та слухачами або між самими слухачами під час групової роботи.

Moodle має велику кількість контролюючих модулів. Завдяки цьому викладач може оцінити будь-який вид діяльності в навчальному курсі, залишити свій відгук на будь-яку роботу, вказуючи на недоліки та пропонуючи способи подолання труднощів. Платформа Moodle передбачає можливість створення та використання в рамках курсу будь-якої системи оцінювання, яка визначається викладачем курсу. Крім того, система управління дозволяє: а) проаналізувати рівень активності окремих учасників курсу, а разом із тим і час, відведений на роботу з матеріалами; б) дає змогу оцінити, наскільки якісно засвоєно навчальний матеріал та які елементи курсу виявилися чи для всієї групи, чи для окремих її учасників заскладними; в) дозволяє швидко надати допомогу під час навчальної роботи слухачів у мережі Інтернет чи локальній мережі навчального закладу за допомогою завантаження додаткових матеріалів.

Процес розробки і впровадження дистанційного курсу на базі платформи Moodle проходить у декілька етапів. На початковому етапі здійснюється розроблення окремих елементів курсу:

- документів планування навчального процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять);
- відео- та аудіозаписів лекцій, семінарів тощо;
- мультимедійних лекційних матеріалів;
- термінологічних словників;
- практичних завдань із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- віртуальних лабораторних робіт із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- пакетів тестових завдань для проведення контрольних заходів.

На другому етапі відбувається наповнення курсу елементами та налаштування системи взаємодії між учасниками під час навчального процесу.

На третьому етапі створюється вже повноцінний дистанційний курс із дисципліни, який може використовуватися у всіх формах здобуття освіти (очною, заочною, дистанційною), оскільки він містить

вичерпний обсяг довідкової інформації, теоретичного матеріалу, достатню кількість завдань для діагностики і контролю академічних досягнень слухачів. Функціональні можливості платформи дистанційного навчання Moodle дозволяють доповнювати матеріали курсу завданнями на формування різних соціально-професійних компетенцій слухачів.

Якісне дистанційне навчання обов'язково передбачає спілкування – асинхронне (пошта, форум) та синхронне (чат, скайп). У дистанційному навчанні фахівців медичної галузі активно поширюється новий різновид спілкування – вебінар.

Вебінар (веб + семінар = вебінар) – групова робота в Інтернеті з використанням сучасних засобів спілкування – відео, флеш, чату тощо.

Вебінар можна проводити через соціальні сервіси в Інтернет, для цього необхідно зареєструватися на відповідному сайті та відкрити свій віртуальний клас. При безкоштовному сервісі кількість учасників, як правило, обмежена 20 членами, кількість записів теж лімітована (Wiziq.com - три записи) або виконується частково (dimdim.com). Для проведення вебінару достатньо досвіду створення презентацій Power Point та проведення аудиторних занять, використання педагогічних теорій і соціальних сервісів Інтернет.

При плануванні вебінару потрібно обов'язково визначити, яких цілей повинен досягти слухач. З огляду на це необхідно використовувати дієслова, що вказують на навчальну діяльність з огляду на таксономію цілей Блума. Наприклад, вебінари, орієнтовані на широку аудиторію, мають цілі другого рівня таксономії Блума – розуміння. Для навчальних вебінарів вони можуть бути й вищими, сягаючи цілей шостого рівня – оцінювання.

Реалізація змісту вебінару передбачає розроблення його сценарію. Сценарій вебінару – це послідовність подачі навчального матеріалу і здійснення навчально-пізнавальної діяльності слухачами.

Важливою складовою організації вебінару є створення мультимедійної презентації. Вона супроводжує і посутньо доповнює будь-яку доповідь, роз'яснення або повідомлення, внаочнює й увиразнює виступ, додаючи переконливості, уможлиблює демонстрацію більшої кількості прикладів та ілюстрації до тих фактів і явищ, що розглядаються.

Інформація про вебінар (найменування, зміст, дата, час проведення) розміщується в Інтернет за 1,5 тижні до початку вебінару.

Перед початком вебінару слід надати учасникам скріншоти його платформи і розповісти про всі функції, які будуть використовуватися. Також необхідно пояснити учасникам, яким чином вони можуть поставити питання (здійняти руку, озвучити питання через мікрофон або написати його в чаті).

Після вебінару матеріали оприлюднюються в Інтернет із відповідними посиланнями на них.

Крім вебінару, в практиці післядипломного навчання популярності набуває хакатон. Хакатон – це навчальний захід, під час якого слухачі, об'єднані в команди, розв'язують задану професійну проблему за обмежений період часу. Наприкінці хакатону кожна з команд представляє свій результат експертам та іншим слухачам. На відміну від інших форм колективного навчання, хакатон дає можливість цілковитого занурення у професійну сферу з метою пошуку конкретного та найбільш доцільного розв'язання конкретної професійної проблеми та презентувати його колегам.

Назву хакатон запозичено з ІТ-сфери, а сам термін утворено через контамінації двох слів – *hack* (з англійської «зламувати») та *marathon* (із давньогрецької «марафон», що в ньому формант *-athon* означає «подовжена, тривала діяльність»). Проте поступово ідея інтенсивної роботи над проблемою в обмежений відтинок часу поширилась і на інші сфери.

Розрізняють такі види хакатону:

- тематичний: чітко окреслює галузь, у межах якої формулюється проблема, і (або) набір технологій, за допомогою яких буде розв'язано проблеми;
- загальний: не визначають чіткої тематики проєктів, а диференціюються за окремими параметрами (професійний досвід слухачів, необхідність відпрацювання специфічних умінь і навичок тощо);
- змагальний: якщо необхідно створити атмосферу напруженості і жорстко обмежити час для відпрацювання рішень слухачами;
- орієнтовані на технологічність рішень: розробка алгоритмів, схем, послідовності дій фахівця в певних виробничих умовах.

Отже, запровадження дистанційного навчання в післядипломну освіту лікарів забезпечить, по-перше, набуття фахівцем здатності бути суб'єктом свого професійного розвитку; по-друге, розвиток спеціальних здібностей, умінь та особистісних властивостей щодо самостійності в пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду; по-третє, набуття гнучкості та динамізму професійного мислення.

Література

1. Кучеренко І. Психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1 (85). С. 28–39. DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/028-039.
2. Марченко В. Г., Касьянова О. М., Жеребкін В. В., Гиря М. П. Методика проведення та оцінювання семінарських занять у закладах післядипломної освіти : метод. реком. Харків: ХМАПО, 2018. 20 с.

3. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 9-10 листопада 2017 р.). 2017. 276 с.

2.11. Значення масових відкритих онлайн-курсів при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти дорослих

Сотніков Д. В.

Істотні соціально-економічні перетворення та дисбаланс на ринку праці (пропозиція праці перевищує її попит) актуалізували в Україні проблеми формування та структуризації знань, що повністю задовольняють потреби держави та прагнення суспільства до безперервного інтелектуального і професійного розвитку через реалізацію індивідуальних здібностей.

В умовах глобального розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, доступності інформації та відсутності мовних перешкод, відбувається зміна організації праці. Наразі щорічно оновлюється приблизно 5% теоретичних і 20% професійних знань. Американські дослідники довели, що через оновлення інформації «старіння» фахових знань та зниження професійної компетентності фахівця на 50% відбувається значно раніше ніж за 5 років професійної діяльності [5, с. 156; 7, с. 707-708; 10, с. 257]. Зважаючи на це, заклади освіти за 4-6 років не можуть підготувати фахівців до професійної діяльності протягом усього життя хоча б тому, що старіння знань в умовах традиційної системи освіти відбувається ще до того, як закінчується навчання в закладі освіти. З огляду на це, дана проблема вирішується завдяки втіленню в життя концепції «безперервної освіти», де формальна освіта не є кінцевою, а слугує лише передумовою постійного професійного розвитку через використання засобів неформальної освіти.

Сучасність відкриває перед суспільством широкий доступ до сайтів, блогів, соціальних мереж відомих учених, науковців, викладачів, дослідників, які дають можливість швидко отримувати необхідну інформацію, ділитися досвідом, спілкуватися з фахівцями та професійно вдосконалюватися [8, с. 142]. Саме цей безмежний потік знань потребує структурування інформації за допомогою навчальних платформ масових відкритих онлайн-курсів – платформ неформальної освіти, де публікуються курси від викладачів провідних університетів світу з відкритим доступом через мережу Інтернет.

Перспективність дослідження проблеми застосування масових відкритих онлайн-курсів у неформальній освіті дорослих обумовлена формуванням новітніх економічних знань із метою розвитку конкурентоспроможних, затребуваних на ринку праці фахівців

фінансово-економічної спрямованості (економіст, бухгалтер, фінансовий аналітик, кредитний консультант, податковий інспектор тощо) та працівників інших професій, зайнятих у галузях народного господарства.

Теоретичні аспекти та особливості застосування масових відкритих онлайн-курсів у неформальному та інформальному навчанні заклали американські вчені Р. Дейв, С. Трун, Д. Коллер, Л. Левін, Т. Фенвік, Н. Хард та інші. В Україні питанням вивчення досвіду неформальної освіти дорослих за допомогою застосування масових відкритих онлайн-курсів присвячено дослідження І. Примаченка, О. Аніщенко, І. Жукевича, О. Самойленко, І. Беззуб, В. Осецького, М. Мясковської, І. Бацуровської та інших.

Радою Європи в березні 2000 року було прийнято «Меморандум освіти протягом життя», в якому зазначено, що безперервна та неформальна освіта повинні стати головною рушійною силою розвитку суспільства, соціальної єдності та зайнятості [7, с. 708].

Національна доктрина неформальної освіти визначається Конституцією України, Законом України «Про освіту» та іншими нормативно-правовими актами. Зокрема, ст. 8 Закону України «Про освіту» позначено, що особа реалізує своє конституційне право на освіту впродовж життя через формальну, неформальну та інформальну освіту. А неформальну освіту Закон трактує як здобуття особою певних знань і компетентностей за освітніми програмами та не передбачає присудження державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти [4].

Однак, аналіз нормативно-правової бази, досліджень зарубіжних та українських учених переконують, що досі не визначено єдиного підходу щодо якості та ефективності використання масових відкритих онлайн-курсів при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти дорослих.

Уперше термін «масовий відкритий онлайн-курс» був представлений у 2008 році Дейвом Корм'є з університету Острова Принца Едварда як відповідь на курс Джорджа Сіменса і Стівена Даунса під назвою «Коннективізм і сполучні знання». У 2011 році в Стенфорді Себастьян Трун відкрив курс, присвячений штучному інтелекту, на який зареєструвалося понад 160 тис. слухачів із 190 країн світу [2; 3, с. 1-2; 6, с. 64]. Саме з 2011 року у світі почали активно дискутувати про онлайн-освіту як самостійне явище та ефективну альтернативу традиційним методам навчання. Мета масових відкритих онлайн-курсів на той час була спрямована на надання безкоштовного доступу до університетських навчальних програм для якнайбільшої кількості слухачів без географічних, економічних та демографічних обмежень [5, с. 158].

Уже у 2013 р. масові відкриті онлайн-курси стали системним викликом для більшості країн із розвиненою системою вищої освіти. Мода на відкриті онлайн-ресурси набула широкого розповсюдження в Австралії, Німеччині, Великобританії, Індії та Україні. Безперечно,

лідером на ринку онлайн-освіти є США, які мають найбільшу кількість онлайн-майданчиків і слухачів: понад 15 майданчиків, серед яких наймасштабніші та найпопулярніші – *Coursera*, *Edx*, *Udacity*. Значимість і надійність проектам масових онлайн-курсів надає співпраця з провідними світовими університетами – Массачусетського, Стенфордського, Гарвардського та багатьма іншими [6, с. 64; 7, с. 713; 10, с. 257; 12, с. 107-109, 111-113].

Власні онлайн-платформи запустили в Німеччині (*Iversity*, 2012), Іспанії (*Crypt4you*, 2013). Великобританія відповіла на виклик створенням альянсу *Future Learn* з дванадцятьма провідними британськими університетами, Європейський союз – створенням *OpenupEd*, який об'єднав 11 навчальних закладів [9, с. 57; 11, с. 88].

До технологічних перегонів залучилась і Україна, запустивши у 2014 році освітній проект *Prometheus*, *Eduget*, *EdEra* та ряд інших проєктів. Окрім цього, у 2013 році Україна стала одним із партнерів *Coursera*. У рамках співпраці відбувається субтитрування окремих навчальних курсів українською мовою [7, с. 713-715; 11, с. 90].

Як зазначають Г. Можасва та О. Самойленко, активне поширення масових відкритих онлайн-курсів у неформальній освіті дорослих зумовить формування нової освітньої парадигми з максимальним використанням дистанційних технологій і створенням єдиного транснаціонального інформаційно-освітнього середовища [9, с. 57; 12, с. 106, 114].

Схеми організації процесу навчання дорослих з економіки за допомогою МВОК-сервісів здебільшого схожі один на одний: потенціальний слухач, бажаючи отримати сучасні знання з економічних дисциплін та перейняти досвід від провідних викладачів, підприємців, управлінців, державних службовців, економістів, банкірів з усього світу, обирає в Інтернеті курс, потім реєструється на той курс, який його цікавить (наприклад, бізнес-моделювання). Діяльність слухача складається з прослуховування лекцій (як правило, у формі відеозапису), виконання ситуаційних завдань, тестування, обговорення на форумі завдання і проблеми. Крім того, слухач може пройти підсумкову атестацію та отримати сертифікат, що підтверджує успішне завершення курсу [7, с. 714; 9, с. 58].

Серед ключових особливостей онлайн-курсів, що пов'язані з реалізацією принципів безперервності та індивідуалізації освіти, вирішенням завдання популяризації сучасних наукових ідей, згрупованих у доступну для розуміння форму, О. Аніщенко називає масовість, відкритість, мережевий характер курсів, їх цілісність, яка передбачає не лише окремі фрагменти навчального матеріалу, а й практичні завдання, комунікативну складову, матеріали для перевірки набутих знань, і, нарешті, можливість отримати сертифікат при успішному засвоєнні курсу [5, с. 158].

У країнах Європейського Союзу навчання за допомогою відкритих онлайн-платформ є провідною формою отримання знань та підвищення кваліфікації в системі неформальної освіти дорослих. На сьогодні ці сервіси пропонують сотні масових відкритих онлайн-курсів, які охоплюють найважливіші галузі знань. Розглянемо загальновідомі проєкти онлайн-освіти, де слухачі можуть отримати нові або вдосконалити існуючі знання з фінансово-економічної діяльності (табл. 6).

Таблиця 6

МВОК-проєкти, що пропонують курси з економіки

Назва	Рік створення	Характеристика проєкту	Окремі курси з економіки, що пропонуються
1	2	3	4
Khan Academy	2006	Некомерційний проєкт, створений педагогом Салманом Ханом для забезпечення високоякісної освіти. Ресурс надає доступ до курсів за спеціальностями: історія, медицина, економіка, фінанси, хімія, біологія, астрономія, музика, програмування, інформатика тощо.	Макроекономіка; мікроекономіка; фінанси та ринок капіталу.
Udacity	2012	Освітня організація, заснована викладачами комп'ютерних наук Стенфордського університету. Проєкт пропонує курси за напрямками: математика, фізика, інформатика, програмування, дизайн, економіка, статистика, психологія тощо.	Структури даних і алгоритми; бізнес-аналітика; як створити стартап; статистика; дизайн продукту; монетизація пропозицій; почніть свій запуск; А/В-тестування для бізнес-аналітиків та інші.
Coursera	2012	Освітній проєкт, заснований професорами інформатики Стенфордського університету. На платформі присутні курси за такими галузями: інженерія, гуманітарні науки, медицина, бізнес, інформатика тощо.	Фінансові ринки та інститути; фінансове та бізнес-моделювання; кар'єрний успіх; корпоративні фінанси та вартість компанії; зростаюче підприємництво в країнах з перехідною економікою та інші.
EdX	2012	Платформа заснована вченими Массачусетського технологічного інституту і	Як заробляти гроші, тестуючи програмне забезпечення;

		Гарвардського університету. Проект пропонує курси з біології, бізнесу, економіки, фінансів, хімії, інформатики, електроніки, машинобудування, історії, права, літератури, філософії, медицини тощо.	інвестування в акції; експертні продажі; повний курс цифрового маркетингу та інші.
Prometheus	2014	Найбільший і найуспішніший український громадський проєкт МВОК, заснований І. Примаченком та О. Молчановським. Сайт пропонує понад ста циклів занять за напрямками: економіка, бізнес, ІТ, вивчення іноземних мов, історія, право, державне управління, підготовка до ЗНО тощо.	Економіка для всіх; фінансовий менеджмент; бухгалтерський облік для початківців; підприємництво, власна справа в Україні; декларації доброчесно; курс на експорт; публічні закупівлі; ефективний бюджетний процес; як створити стартап та інші.

Джерело: інформація, що міститься в таблиці, взята з офіційних сайтів організацій

Як свідчать дані, що містяться на офіційному пошуковому порталі МВОК-платформ *Class Central*, 2014 рік вважається періодом, коли МВОК «змінити» світ. Такий «хайп» пояснюється новим та більш зручним підходом до неформальної освіти. За даними звіту «By The Numbers: MOOCs in 2019», оприлюдненому на порталі *Class Central*, кількість нових курсів наприкінці 2019 р. порівняно з 2014 р. збільшилася на 526,5%, що на 87,5% більше, ніж у 2018 рік (475%) [1].

Що ж стосується кількості користувачів онлайн-курсів, то збір даних розпочався лише наприкінці 2012 року. У 2013 р. темпи росту були незначними, проте вже у лютому 2014 р. кількість слухачів, які скористались МВОК, становила 17 млн. У 2019 році простір МВОК підвищився майже вшестеро, порівняно з аналогічним періодом у 2014 році – загальна кількість зареєстрованих користувачів, була понад 110 млн. (рис. 10) [1].

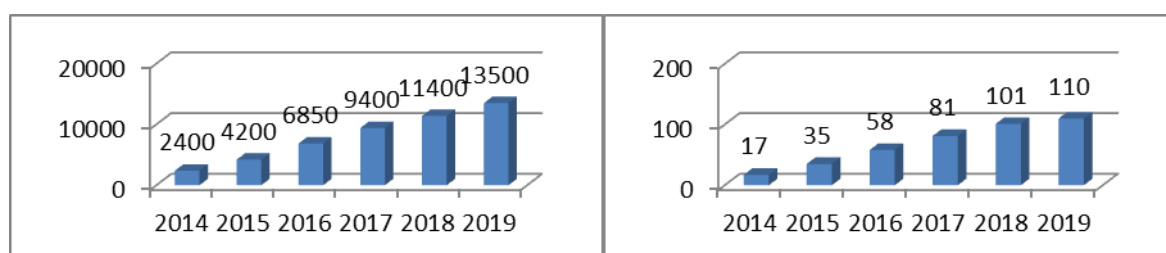


Рисунок 10. Чисельність онлайн-курсів та користувачів на платформах

На підтвердження гіпотези щодо позитивного впливу масових відкритих онлайн-курсів при вивченні економічних дисциплін у системі неформальної освіти автором наведено дані Class Central про розподіл курсів за галузями знань (рис. 11) – 19,7% користувачів серед інших галузей реєструються на заняття з бізнесу, економіки та фінансів [1].

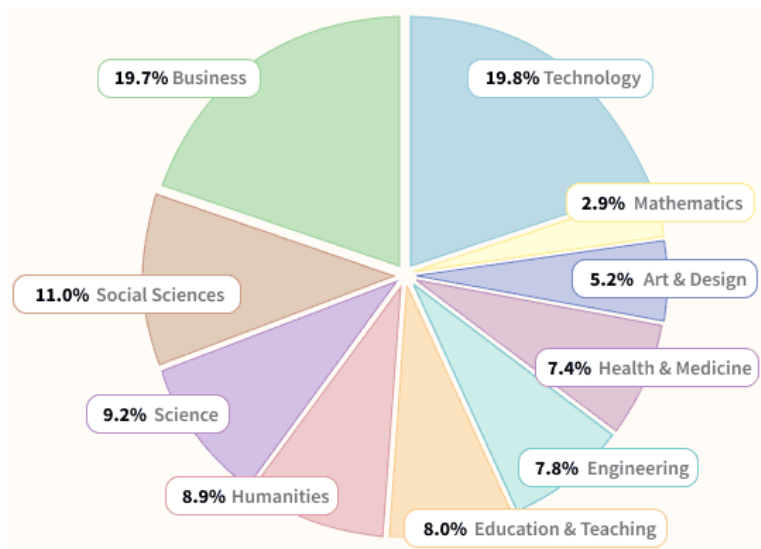


Рисунок 11. Розподіл онлайн-курсів за галузями знань

Перевагами онлайн-курсів у системі неформальної освіти дорослих є безкоштовність; підвищення кваліфікації без відриву від виробництва; розширення наукового світогляду, методологічних знань; транснаціональна та міжкультурна комунікація; застосування досвіду найкращих викладачів з усіх університетів світу.

Разом з цим розвиток МВОК-системи в Україні ускладнюють такі чинники: відсутність державної підтримки реалізації проєктів зі створення громадських онлайн-платформ; обмеженість практичних завдань і оцінки самостійної роботи слухача, оскільки використовуються тільки формалізовані завдання, які перевіряються автоматично; недостатня кількість українських фахівців для розробки якісних уроків та підтримки платформ, на яких вони будуть розташовані; проблема визнання сертифіката успішного закінчення онлайн-курсу університетами і роботодавцями; фінансові бар'єри, адже розробка МВОК потребує матеріальних і кваліфікованих людських ресурсів, що є проблемою для вищої освіти України в умовах економічної кризи [7, с. 713, 715; 8, с. 142-143; 12, с. 114].

Сучасні умови розвитку ринку праці потребують підготовки фахівців-економістів нового покоління, які здатні до постійного оновлення знань, інноваційних підходів у навчальній та професійній діяльності, проєктування особистісного зростання за допомогою неформальної освіти. Навчання за масовими відкритими онлайн-курсами – це прогресивна педагогічна технологія, яка ґрунтується на сучасних досягненнях у сфері інформаційно-телекомунікаційних

технологій. З огляду на світові тенденції динаміки розвитку неформальної освіти з використанням МВОК, можна стверджувати, що цей розвиток матиме неабиякий вплив на збагачення та оновлення знань, використання провідного міжнародного досвіду в сфері економіки, фінансів, статистики, банківської справи, цифрового маркетингу, біржової торгівлі, підприємництва, менеджменту, державної служби тощо.

Література

1. *By The Numbers: MOOCs in 2019.* URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2019>.
2. *Massive open online course.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course.
3. Maureen Ebben, Julien S. Murphy. Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*. 2014. С. 1-18.
4. Закон України «Про освіту» від 16.01.2020 р. № 38-39 (із зм. і доп.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. № 2 (15). С. 155-160.
6. Бацуровська І. В. Історія розвитку масових відкритих онлайн-курсів в освіті. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2015. Вип. 1. С. 63-66.
7. Беззуб І. Поширення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті протягом життя. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2017. Вип. 48. С. 707-726.
8. Жукевич І. П. Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79(1). С. 140-144.
9. Можаяева Г. В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования. *Открытое и дистанционное образование*. 2015. № 2. С. 56-65.
10. Мясковська М. О. Світові тенденції розвитку дистанційної освіти та перспективи для України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2015. Вип. 21. С. 256-258.
11. Осецький В. Л. Роль масових відкритих онлайн-курсів у сучасному «освітньому ландшафті». *Економіка України*. 2017. № 12. С. 86-98.
12. Самойленко О. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4. С. 103-116.

2.12. Філософсько-методологічні засади формування етичного ставлення до природи в освітньому просторі закладів освіти для дорослих

Андреева А.П., Андреева Т.Т., Дзюбенко О.В, Носаченко В.М.

«Людина – це витвір природи, вона існує в природі, підвладна її законам, не може звільнитися від неї, не може – навіть у думці – вийти з неї... Людина нещасна лише тому, що відреклася від природи»

Поль Гольбах

Формування етичних аспектів відношення «людина – природа» в сучасних закладах освіти для дорослих обумовлене потребами України, адже на сучасному етапі історичного поступу людства, коли неминуче наближається екологічна криза, необхідно теоретично обґрунтувати філософсько-методологічні засади ставлення до довкілля з позицій етики для запобігання посилення шкідливих антропогенних впливів на природні екосистеми. Виникла потреба зміни світоглядних засад ставлення до природи, тому що від людства залежить її збереження на планеті.

Протягом тривалого часу, від моменту виникнення людського суспільства на землі, відбувався складний і суперечливий процес пошуку оптимальних способів взаємодії людини і природи. Цивілізації в різних місцях планети поступово змінювалися, змінювалося і ставлення людини до довкілля. Однак завжди, коли людина вважала себе неперевершеним перетворювачем природи, повноправним господарем, який на свій розсуд може керувати природними процесами, змінювати геобіоценози, наступала криза, яка призводила до занепаду цивілізації. Лише цивілізації, які пристосовувалися до природних умов, не порушуючи ландшафту і природного біорізноманіття в критичних межах, могли існувати протягом тривалого часу.

В усьому світі сьогодні освіта дорослих набуває великого значення, допомагає перерозподілити людські ресурси відповідно по потреб суспільства, підвищити кваліфікацію. Цей процес потребує врахування деяких особливостей навчання і формування світогляду даного контингенту:

- кожний індивід використовує освітній простір з певною усвідомленою метою для отримання певного результату;
- кожна особистість має цілком сформовану картину світу з усталеним світоглядом, поглядами і переконаннями;
- люди даного віку вміють цінувати час і раціонально розпоряджатися ним;

- слухачі мають дітей або в найближчому будуть їх мати, що сприятиме формуванню етичного ставлення до природи в майбутніх покоління на наукових та світоглядних засадах.

З огляду на це освіта дорослих має відбуватися в раціонально організованому освітньому просторі з урахуванням попереднього досвіду слухачів та їх націленості на результат. Одним із найголовніших напрямів (незважаючи на обрану спеціальність), крім освіти, є формування етичних імперативів як у ставленні до людей, так і у ставленні до природного довкілля, адже зрозуміло, що освіта дорослих спрямована формувати еліту нації.

Вирішення проблем формування етичного ставлення до природи потребує нових, нетрадиційних методів та підходів до аналізу взаємодії людини і природи, зміни світоглядних парадигм та орієнтацій на новому, сучасному рівні. Сучасне природознавство повинно враховувати та наслідувати традиції природокористування минулого, вивчати напрацювання мислителів минулого і сьогодення, а також використовувати практичний досвід різних цивілізацій у ставленні до природи.

Природа завжди була та буде джерелом духовних і матеріальних благ для людини. У зв'язку з цим, людина має зрозуміти, що можливості природи не безмежні, тому вона як частина природи повинна підкорятися головним її законам.

Із моменту виникнення людства набула актуальності й потребувала світоглядного осмислення проблема гармонійного існування людини в природному оточенні. На ранніх етапах розвитку цивілізації це знайшло відображення в релігійних віруваннях, міфології, традиціях та ритуалах. Античні філософи Аристотел, Демокрит, Платон, Сократ осмислювали ставлення людини до природи через моральні категорії «добро» і «зло». Сьогодні етичні аспекти ставлення до природи розробляли як зарубіжні дослідники Р. Артфілд, Н. Борлауг, Д. Ікеда, Г. Йонас, О. Леопольд так і вітчизняні – Г. Волинка, В. Гур, А. Єрмоленко, М. Кисельов, В. Малахов, В. Попович та ін.

Осмислення філософсько-методологічних засад формування етичного ставлення до природи в освітньому просторі закладів освіти для дорослих необхідно розпочинати з розгляду основних світоглядних парадигм у ставленні до природи.

Західна світоглядна парадигма виголошує, що «людина – міра всіх речей», тобто відповідно до своїх потреб людина може втручатися в природні геобіоценози, незважаючи на те, що це призведе до руйнувань, загибелі живих істот, для яких це місце є середовищем існування. Таке ставлення до природи поширює і світова релігія – християнство. Іммануїл Кант стверджував: «Неживе повністю підпорядковане нашій волі. І обов'язки щодо тварин є такими лише в тій мірі, в якій вони потрапляють до кола наших інтересів» [1, с. 304]. Він вважає, що кожен повинен знайти на землі все необхідне для нашого тимчасового щастя,

кожен має право насолоджуватися дарами світу, але кожен повинен водночас піклуватися про щастя інших, а тварини і природа існують лише як засоби, які не усвідомлюють власної самотності, а людина є метою існування світу.

З огляду на це необхідним і доцільним є ознайомлення слухачів з положеннями східної світоглядної парадигми, за якою «природа – міра всіх речей», тобто всі живі істоти мають однакове право на існування. Звернення до «неантропоцентричного» східного гуманізму, де традиційно існував досвід органічного єднання з природою, а дуальна модель світу, тобто протистояння буття і небуття, набуває не дуального характеру (ототожнення буття і небуття) стає особливо актуальним. В умовах інтенсифікації культурних зв'язків, глобалізації і транснаціоналізації життя сьогодні аналіз і критичне осмислення етичних засад у ставленні до природи тих самобутніх культур, які ґрунтуються на недуальній моделі світу, може бути особливо корисним для пошуку методології подолання нинішньої екологічної кризи і формування нової екологічної свідомості. «Східна людина безпосередньо злита зі стихією природи й лише через неї входить у спілкування з людьми» [3, с.13].

Доцільно ознайомити слухачів із філософсько-методологічними засадами ставлення до природи в українському етногенезі. Звернення до української міфології, народної творчості (легенди, казки, пісні, приказки) дає підстави стверджувати, що клімат та родючі ґрунти сприяли формуванню шанобливого ставлення до природи як «матері всього сущого» відповідно до аграрного аспекту природокористування. З часів трипільської культури накопичувався досвід раціонального ставлення до природи. Пантеон язичницьких богів свідчить про вшанування могутніх сил природи: Род і Рожаниці дарують усім життя, Дажбог – Бог Сонця і врожаю, Перун – володар блискавок, Макош – мати врожаю.

Народна педагогіка починала виховувати етичне ставлення до природи з перших днів життя дитини. В українських колискових відповідно до визначеної сучасними дослідниками провідної діяльності дітей раннього віку (безпосереднє емоційне спілкування з дорослим) оспівується світ найближчого природного довкілля (голуби, котик, калина тощо). Під час слухання казок, легенд, при використанні народних ігор діти засвоювали основні хліборобські заповіді (наприклад, ігри «Сію, сію мак», «Огірочки», «А ми просо сіяли»). На жаль, у сучасних умовах засвідчується «відчуженість» від природи, споживацьке ставлення до її багатств. Крім того, ознайомлення слухачів із даною інформацією буде корисним з огляду на те, що вони з нових світоглядних позицій будуть репрезентувати своїм дітям правила етичного поводження в навколишньому середовищі.

Екологізація навчально-виховного процесу повинна ґрунтуватися на таких засадах:

– особистість майбутнього фахівця є цілісною, із внутрішніми мотивами і стимулами до діяльності, спрямованістю на професійне становлення й особистісне еколого-професійне вдосконалення;

– гармонізація взаємовідносин людини з природою можлива лише за умови усвідомлення необхідності та внутрішньої готовності здійснювати природовідповідну, ресурсозберезувальну діяльність на всіх етапах фахової діяльності;

– мотивація і потреба екологічного навчання мають сприяти змінам у змістовному та процесуальному аспектах;

– екологізація навчально-виховного процесу в закладах освіти може бути реалізована лише за умови функціонування системи екологічної освіти, яка спрямовує і координує цей процес [4, с.173].

Сьогодні дослідники намагаються з'ясувати найбільш оптимальні форми і методи формування етичного ставлення до природи. О. Леопольд зазначає, що етика, яка доповнює і контролює економічне ставлення до землі, припускає існування уявного образу землі як біотичного механізму. Людина здатна бути етичною тільки по відношенню до того, що може бачити, відчувати, розуміти, любити або ще якимось «обдаровувати» довір'ям.

Учений зауважує, що здатність усвідомлювати культурну цінність дикої природи в кінцевому результаті полягає в інтелектуальній скромності. Тільки поверхнева суперсучасна людина, яка повністю втратила зв'язок із землею, може вважати, що вона точно знає, що важливо, а що – ні. Тільки справжній учений розуміє, що незаймана дика природа надає певність і зміст людській діяльності [2].

Отже, формування етичного ставлення до природи є важливою та актуальною проблемою. Уважаємо, що використання даної інформації в освітньому просторі для дорослих сприятиме оздоровленню навколишнього середовища в Україні.

Література

1. Кант И. Из «Лекций по этике» (1780-1782). Этическая мысль. Москва: Политиздат, 1988. С. 299-333.
2. Леопольд О. Календарь песчаного графства. Москва : Мир, 1983. 234 с.
3. Хамітов Н. В., Гармаш Л. Н., Крилова С. А. Історія філософії. Проблема людини та її меж. Київ : Наукова думка, 2000. 272 с.
4. Мелаш В., Гнатів О., Варениченко А. Екологізація системи освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* № 2(13). 2014. С. 173.

2.13. Психологічний супровід освіти дорослого населення

*Харченко С.В., Хорош М.В.,
Паламарчук Д.В., Паламарчук Л.А.*

Прогрес суспільства є динамічним явищем. Удосконалюються інформаційні технології, обладнання, системи комунікацій та інформатизації. Вдосконалюється комп'ютерна техніка.

Ще десять-двадцять років тому тільки почали використовувати комп'ютери замість друкарських машинок. Сьогодні комп'ютери застосовують в усіх сферах: освіті, медицині, торгівлі, економіці, програмуванні та ін. Якщо розвиток комп'ютерних технологій упроваджувався в життя поступово протягом останніх десятиліть паралельно з розумовим розвитком підростаючого покоління, то учні і студенти добре адаптовані і володіють комп'ютерною технікою. Це допомагає їм у навчанні.

Однак молоді спеціалісти не мають досвіду роботи в різних сферах. На здобування досвіду і професіоналізму молодому поколінню потрібно кілька років.

Старше покоління має належний досвід роботи, певні досягнення. Проте деякі категорії дорослого населення, що мають різні спеціальності, потребують освіти протягом усього життя: Це програмісти, економісти, науковці, вчителі, філологи, медики, архітектори, фотографи, юристи та інші. З огляду на те, що в цивілізованому суспільстві виникає необхідність у кваліфікованих кадрах, то країна повинна прагнути забезпечити доросле населення системою закладів та освітніх програм, спрямованих на послідовне надання знань та вмінь. У зв'язку з тим, що у дорослого населення різні здібності та сприйняття новітніх технологій, важливе значення має психологічний супровід освіти. Саме тому в основу різних систем освіти покладено нові організаційно-методичні принципи, розроблено та застосовано соціальні програми на підтримку дорослих, які бажають узяти участь у різних видах освітньої діяльності.

Завдання освіти дорослих полягає не лише в тому, щоб допомогти їм адаптуватися в новій ситуації, а й набути мобільності, конкурентоздатності, що потрібні впродовж усього дорослого життя.

Сучасні умови праці та освіти дорослого населення потребують швидкого оволодіння комп'ютерними технологіями, іноземними мовами, насамперед, англійською.

Факти засвідчують, що кожен дорослий намагається й самостійно закінчити певні курси в групі чи індивідуально, оскільки людині характерне прагнення до самовдосконалення, з'ясування своїх потенційних можливостей, досягнення нею визначених цілей, вияву своєї загальнолюдської й особистісної сутності [2]. Проте рівень підготовки й освіти дорослого населення в такому випадку буде різний.

Отже, централізована освіта дорослого населення завжди є актуальною й активно впроваджується в життя. Спочатку всі працівники (з різним ступенем володіння англійською мовою) сьогодні, відбираються для її поглибленого вивчення. Вони складають вступний іспит, що містить різні завдання – тестові, усні, письмові, комп'ютерні. Потім вони розділяються на групи на основі початкового рівня їх підготовки, бази їх знань, здібностей та ін. Планується час для занять групи – кількість годин протягом тижня, тривалість упродовж кількох місяців, одного року чи кількох років навчання. Перед даною групою дорослих ставиться завдання, яке вони повинні виконати по завершенню курсів, наприклад, складання екзамену та отримання сертифіката, що підтверджує вільне володіння мовою.

У даному випадку психологічний супровід при оволодінні іноземною мовою створює заклад, що організовує курси. Заняття проводяться безкоштовно, підбирається відповідальний, кваліфікований, добросовісний організатор, куратор, викладач.

Позитивно налаштований та вмотивований куратор не тільки доступно викладає матеріал, а і створює позитивний, оптимальний психологічний супровід освіти дорослого населення. Він знаходить індивідуальний підхід для навчання кожної особистості, відповідно підбирає необхідні методичні матеріали і забезпечує ними. Крім того, куратор мотивує до навчання групу дорослого населення, ретельно контролюючи на кожному занятті рівень підготовки і виконання домашніх і класних завдань. Оцінки за навчання не виставляються в журнал, а викладач дає більш ефективну оцінку знань тих, хто навчається: коментує досягнення, помилки, постійно підтримує та підбадьорює задля досягнення позитивного результату на кінцевому етапі. Куратор дає можливість розкритися особистості, вдосконалити здібності й таланти.

Для навчання дорослим створюються умови для відвідування практичних занять курсів, самостійної роботи й підготовки. Якщо застосовано такий позитивний психологічний супровід освіти дорослого населення, то воно гарно мотивоване. Вони докладають максимум зусиль, здібностей, використовують цілеспрямовано свій потенціал і резерви (фізичні, розумові та ін.). У зв'язку з цим і результат перевищує очікування. Навіть ті, хто сумнівалися, повільно розвивалися, недооцінювали себе за допомогою досвідченого та наполегливого керівника досягають позитивного результату, отримують сертифікат, підвищують рівень своєї кваліфікації.

Отже, правильна організація керівництвом і закладом проведення курсів вивчення англійської мови дорослому населенню засвідчує за останні кілька років тільки максимальний результат. Інші працівники на прикладі своїх колег також є позитивно вмотивованими. І вони спочатку самостійно вивчають мову для досягнення певного рівня володіння мовою, а пізніше, коли вони мають певну базу, уже можуть можливість

удосконалювати знання на безкоштовних курсах із метою отримання сертифіката.

Отже, завжди є доросле населення, яке здобуває освіту в тій чи іншій сфері. Зацікавленість керівництва в підвищенні кваліфікації працівників, організація їх освіти й позитивний психологічний супровід навчання сприяє досягненню поставленої мети.

Достатнє оволодіння мовою відкриває різні можливості, наприклад, самостійне стажування за кордоном протягом тривалого часу в різних країнах – пів року чи рік. Стажування покращує кваліфікаційні характеристики спеціалістів, сприяє високому рівню оволодіння англійською мовою.

Надзвичайно важливим для закладу і керівництва є організація стажування дорослого населення різних сфер діяльності за кордоном. Це дає змогу наслідувати досвід інших країн, співпрацювати з колегами всього світу.

Сьогодні доросле працююче населення обов'язково повинно володіти комп'ютером. Оволодіння комп'ютерними технологіями дає змогу швидко, зручно отримувати різну інформацію, контактувати з колегами.

Однак, по-перше, комп'ютерна техніка дорого коштує, а по-друге, у зв'язку з активним розвитком технологій вона досить скоро стає застарілою. Звичайні працівники не завжди мають матеріальну можливість забезпечити себе відповідною технікою (комп'ютером, сучасним телефоном).

З огляду на це позитивним психологічним супроводом в оволодінні комп'ютером і покращенні працездатності на роботі є забезпечення відповідною технікою і комп'ютерами всіх працівників.

Отже, позитивний психологічний супровід освіти дорослого населення повинен бути спрямованим на врахування професійних запитів, потреб та інтересів, соціально-економічних умов професійної діяльності.

Освіта дорослого населення і підвищення кваліфікації спеціалістів повинні заохочуватися відповідною достатньою зарплатою для запобігання еміграції фахівців за кордон, наприклад, програмістів, лікарів та ін.

Так, у Китай запрошуються досвідчені спеціалісти різних галузей – вихователі дитячого садочка, вчителі шкіл, викладачі ЗВО, спортсмени тощо. Усі вони забезпечуються житлом та гідною заробітною платою. Зрозуміло, що це підвищує освіченість населення, сприяє розумовому розвитку дітей, школярів, студентів. Крім того, у Китаї держава повністю фінансує навчання фахівців, зокрема й учителів. Результатом є той факт, що досвідчені спеціалісти потім вкладають свої знання та вміння в розвиток країни, її економіку, матеріальний добробут і потреби населення.

У статті «Формування психологічної готовності викладачів медичних установ і майбутніх лікарів до роботи з метою профілактики «професійного вигорання»» автори вказують на те, що ще у 1977 році в наукову лексику введено поняття «синдром емоційного вигорання». Цим терміном позначалася ситуація, коли співробітники медичних закладів після довготривалої роботи «вигорали», виявляючи ознаки занепокоєння, знервованості, байдужості тощо [3].

Основними симптомами вигорання медичних працівників і викладачів є такі: знесилення, спустошення через надмірні перевантаження, втрата інтересу до роботи, що характеризується фізичним емоційним виснаженням, хвороблива деструктивна реакція на стрес; загальна відчуженість, негативні установки, зниження самооцінки внаслідок на тривалого стресу, пов'язаного із працею, зниження продуктивності праці [2].

У сучасному світовому просторі освіта є одним із важливих факторів, що забезпечують економічний розвиток і соціальну стабільність держави.

Позитивний психологічний супровід освіти дорослого населення може протидіяти виникненню синдрому професійного вигорання, сприяти формуванню необхідної професійної кваліфікації спеціалістів, адаптації до умов праці.

Література

1. Водопьянова Н. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. СПб. : Питер, 2009 238 с.
2. Демченко Н. М., Міщук К. О. Розвиток ідей андрагогіки у вищій медичній освіті України. *Європейський вибір – невід'ємна складова розвитку вищої медичної освіти України* : матеріали навч.-метод. конф. Полтава, 2013. С. 44 – 46.
3. Кононова М. М. Формування психологічної готовності викладачів медичних установ і майбутніх лікарів до роботи з метою профілактики «професійного вигорання». *Європейський вибір – невід'ємна складова розвитку вищої медичної освіти України* : матеріали навч.-метод. конф. Полтава, 2013. С. 93–95.

2.14. Сучасні шляхи підвищення іншомовної лінгвістичної компетенції

Новікова Є.Б., Скрипник Н.С.

Сучасні тенденції розвитку суспільства, зокрема динамічний технічний прогрес, поширення інформаційних і комунікаційних технологій, зумовлюють підвищення вимог ринку праці до рівня володіння фахівцями іноземною мовою, насамперед англійською. Збільшення академічної мобільності здобувачів освіти й викладачів,

зміцнення зв'язків між українськими та зарубіжними ЗВО потребують зосередження уваги на розвитку іншомовної компетентності. Ця вимога також відображена в державних документах. Так, «Концепція розвитку англійської мови в університетах» 2019 року [6] передбачає, що до 2023 року для вступу до закладу вищої освіти необхідно буде знати англійську мову на рівні B1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендації з мовної освіти, для отримання диплома бакалавра незалежно від спеціальності обов'язковим буде знання мови на рівні B1+, для магістрів і докторів філософії потрібен уже рівень B2. Отже, питання пошуку шляхів підвищення іншомовної компетентності, англійської зокрема, наразі виявляються надзвичайно актуальними як для здобувачів освіти за різними програмами (бакалаврські, магістерські, докторські, другої вищої освіти, підвищення кваліфікації тощо), так і для викладацького складу (викладачі іноземної мови, викладачі, що викладають фахові дисципліни англійською мовою, викладачі, що беруть участь у програмах академічної мобільності та інших міжнародних освітньо-наукових проєктах).

Вивчення вищезазначеної проблеми потребує насамперед чіткого визначення власне поняття «іншомовна лінгвістична компетенція». У науково-методичній літературі немає однастайності серед науковців щодо цієї дефініції. Деякі автори розрізняють поняття іншомовної компетенції та іншомовної компетентності, акцентуючи увагу на тому, що «компетенція» є складовою «компетентності». Так, Є. Климкович указує на те, що, на відміну від компетентності, яка вже є сталою особистісною якістю (сукупністю якостей), що підкріплена мінімальним досвідом діяльності в певній сфері й містить особисте ставлення до предмету діяльності, компетенція – це наперед задана соціальна вимога до освітньої підготовки людини, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері [5]. Дещо по-іншому, на нашу думку, розуміють ці поняття О. Казакова та Н. Риттель. Учені вважають іншомовну компетенцію сукупністю іншомовних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення комунікації іноземною мовою, а іншомовну компетентність – готовністю й здатністю до застосування іншомовних знань, умінь і навичок у ситуаціях міжкультурної комунікації [4].

Найпослідовніше дотримується цього погляду Дж. Ван Ек, який конкретизував, що іншомовна компетентність є інтегративним особистісним утворенням, яке містить такі компетенції: лінгвістичну (знання словникових одиниць і граматичних правил, що перетворюють лексичні одиниці в осмислене висловлювання); соціолінгвістичну (здатність обирати й використовувати адекватні мовні форми і засоби в спілкуванні залежно від його мети, наявної ситуації та соціальних ролей учасників комунікації); дискурсивну (спроможність правильно розуміти різні види комунікативних висловлювань, а також будувати цілісні, логічно пов'язані між собою висловлювання різних функціональних стилів); соціокультурну (знання культурних особливостей представників

різних культур, їхніх звичок, звичаїв, норм поведінки й етикету; уміння на основі їхнього врахування будувати ефективну взаємодію з цими людьми); соціальну (наявність бажання й уміння взаємодіяти з носіями інших мов, здатність оптимально використовувати різні вербальні й невербальні засоби та стратегії поведінки) [2; 3]. Звернімо увагу на тлумачення М. Паласюк та О. Чорної, які стверджують, що іншомовна компетентність людини містить сукупність компетенцій щодо володіння іноземною мовою в інтеграції з іншими знаннями, вміннями, навичками, які забезпечують здатність особистості розв'язувати проблеми, що виникають у професійному та соціокультурному середовищах. Обраний авторами підхід дозволяє висновувати: компетентність містить такі складники, як лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами; знання мовного матеріалу, правил його оформлення та використання їх на практиці); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичними засобами); прагматичну компетенцію (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою формулювання зв'язних фрагментів мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (уміння досягти взаєморозуміння з іншими людьми); навчальну компетенцію (уміння користуватися довідковою літературою для забезпечення засвоєння мови з метою спілкування); комунікативну компетенцію (уміння спілкуватися та взаємодіяти зі співрозмовником) [8; 10]. Трапляються подібні міркування й у працях А. Ткачова [9, с. 242], який констатує, що іншомовна компетентність є інтегративним особистісним утворенням, що забезпечує спроможність людини здійснювати успішну комунікацію з носіями іншої мови на основі засвоєння відповідної мовної системи, а також умінь оптимальним способом використовувати ці знання в конкретних соціокультурних контекстах і складається з трьох компетенцій: лінгвістичної (засвоєння знань та вмінь, необхідних для здійснення всіх видів мовної діяльності відповідно до лінгвістичних норм та правил конкретної мови); комунікативної (здатність людини успішно розбудовувати комунікацію іноземною мовою з іншими людьми на основі практичного використання лінгвістичних знань та вмінь, а також комунікативно-мовленнєвих навичок); соціально-культурної (знання культурних особливостей носіїв конкретної мови та вміння оптимальним способом урахувати їх у процесі спілкування).

Цілком приймаючи такі тлумачення, ми все ж хотіли б їх дещо уточнити. Іншомовною лінгвістичною компетентністю, на нашу думку, є знання мовних і мовленнєвих засобів та вміння, необхідні для здійснення всіх видів мовленнєвої діяльності відповідно до лінгвістичних норм та правил іноземної мови як складника іншомовної компетентності.

Як свідчить проведений аналіз, багато вітчизняних та зарубіжних науковців виділяють різні принципи розвитку іншомовної

компетентності. З огляду на комунікативний метод навчання іноземної мови, що є найпоширенішим у сучасній практиці викладання, виокремлюють такі: 1) принцип комунікативної спрямованості; 2) принцип ситуативності; 3) принцип автентичного характеру навчального матеріалу; 4) принцип особистісно-орієнтованого навчання [1; 7].

Проаналізувавши психолого-педагогічну та навчально-методичну літературу, присвячену проблемі формування іншомовної компетентності, ми вважаємо за необхідне висвітлити такі принципи й шляхи підвищення іншомовної лінгвістичної компетенції: 1) акцент на групову роботу; 2) диференційований підхід; 3) застосування принципів особистісно-орієнтованого підходу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 4) акцент на самостійну роботу; 5) застосування інтеграційного підходу до формування мовленнєвих умінь; 6. принцип інтерактивності; 7) застосування автентичних навчальних матеріалів; 8) використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій.

У неможливих ЗВО розвиток іншомовної компетентності передбачає насамперед професійну спрямованість, тобто засвоєння значного обсягу професійно-орієнтованого лексичного матеріалу, що подекуди є складним завданням як для студентів, так і для викладачів. Для того щоб краще засвоїти професійний вокабуляр, необхідно цікаво і різноманітно проводити кожне заняття.

Так, при організації заняття з акцентом на групову роботу здобувачі освіти можуть тренувати взаємодію іноземною мовою, імітуючи типові ситуації побутового і професійного спілкування. Наприклад, виконуючи груповий проєкт на задану тему, студенти протягом тривалого часу організують спільну діяльність, обмінюються мовленнєвим і навіть, почасти, професійним досвідом. І власне командна робота над проєктом допомагає знімати мовні та мовленнєві бар'єри, коригувати типові й найчастіше повторювані помилки кожного з учасників цього процесу.

Часто під час навчання іноземної мови у ЗВО нефілологічного профілю здобувачі освіти мають різний рівень початкових знань. Саме тому викладач повинен володіти досить широким арсеналом методів і засобів викладання іноземної мови, варіювати навчальний матеріал і види діяльності під час заняття з метою підвищення мотивації, а іноді й для усунення складнощів, що виникли в групі або в окремих здобувачів при засвоєнні програми дисципліни. При диференційованому підході завданням викладача є не трансляція знань, а сприяння прояву активності та ініціативи кожного зі здобувачів освіти, одночасно організовуючи і координуючи процес навчання й самонавчання.

Застосування принципів особистісно-орієнтованого підходу й суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою підвищення іншомовної лінгвістичної компетенції передбачає повну зміну ролей учасників освітнього процесу: головними в ньому є власне здобувачі освіти і те, як

вони вирішують поставлені перед ними лінгвістичні завдання. Викладач у таких умовах постає лише консультантом і координатором. Здобувачі освіти й викладачі разом планують заняття, узгоджують їхні цілі та завдання. Наприклад, здобувачі можуть спробувати самостійно визначити за допомогою технології мозкового штурму або круглого столу, які саме лексичні та граматичні теми їм цікаві та необхідні для подальшої професійної діяльності. Вони обговорюють доцільність і значущість навчальних матеріалів, що застосовуються викладачем, найбільш ефективні для них методи, прийоми і технології навчання. За сумісного планування і своєчасної рефлексії освітнього процесу час занять використовується ефективніше, тобто часові витрати на той чи інший вид діяльності за потреби спільно координуються. Такий підхід дозволяє значно підвищити мотивацію здобувачів освіти до вивчення іноземної мови, спонукаючи їх до більш інтенсивної самостійної роботи і прийняття відповідальності за планування й результати свого власного навчання.

Підвищення ефективності розвитку іншомовної компетентності і лінгвістичної компетенції зокрема передбачає створення умов для інтерактивного, орієнтованого на сучасні інформаційно-комп'ютерні технології освітнього процесу, значну частину якого відведено на самостійну роботу студентів. Застосовуючи в навчанні іноземної мови нові інформаційно-комунікаційні технології, такі як moodle, mindmapping, Kahoot!, Quizlet та ін., що передбачають більш інтенсивну самостійну роботу здобувачів освіти, навчання перетворюється на інтерактивний процес переробки і створення інформації. Основною вимогою до такої інформації є її професійна орієнтованість і наближеність до реальної сфери діяльності здобувачів освіти.

Ще однією з найважливіших умов успішності розвитку іншомовної лінгвістичної компетенції є використання переважно більшої кількості автентичних навчальних матеріалів. Так, читання автентичних наукових статей допомагає здобувачам освіти зрозуміти структуру наукового тексту, виявляти й розпізнавати типові для наукового дискурсу граматичні конструкції, сталі вирази, безеквівалентну лексику тощо. Проте необхідно зауважити, що викладач повинен ретельно ставитися до вибору текстів для читання і рекомендованих ресурсів, добираючи лише цікавий і корисний матеріал. Це сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти до вивчення матеріалів іноземною мовою, спонукає їх до додаткової самостійної роботи. Регулювати і направляти самостійну діяльність здобувачів освіти, зокрема, читання автентичної літератури за фахом, прослуховування або перегляд лекцій на TEDtalks, викладач може за допомогою пам'яток з алгоритмом дій, які можуть застосовуватися до певної стратегії читання чи роботи з аудіо- та відеолекціями.

Усі наведені шляхи і принципи підвищення іншомовної лінгвістичної компетентності допомагають здобувачам освіти не лише

опановувати певний лінгвістичний матеріал і подолати мовний та мовленнєвий бар'єр, але й розвивають такі особистісні якості та компетенції, як уміння працювати в колективі, розподіляти обов'язки між учасниками команди, брати на себе відповідальність за кінцевий продукт діяльності, формулювати, пояснювати і відстоювати свою точку зору, що, безумовно, є необхідним для ефективної професійної діяльності.

Таким чином, реалізація вказаних вище принципів шляхом застосування різних форм роботи (індивідуальна, групова, парна; аудиторна, самостійна), інтерактивних і комунікативних технологій (метод проєктів, ігри, мозковий штурм та ін.), використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютерних та мобільних навчальних програм і додатків має на меті максимальну активізацію іншомовної діяльності всіх здобувачів освіти, незалежно від початкового рівня їхніх знань і здібностей. Такий комплексний підхід сприяє закріпленню мовного та мовленнєвого матеріалу і більш наближеному до мови носіїв уживанню мовних і мовленнєвих конструкцій, і, відповідно, підвищенню іншомовної лінгвістичної компетенції здобувачів освіти немовного ЗВО за різними програмами.

Література

1. Ardashkin I., Martyushev N., Sidorenko T. Towards the strategy of enhancing the level of linguistic competence of educational institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. V. 166. 2015. P. 259–264.
2. Ek J. van. Objectives for foreign language learning. *Strasbourg (Calif) : Council of Europe*. 1986. V. 1. 75 p.
3. Ek J. van. Introduction to the theme “Language learning objectives for multilingual and multicultural Europe”. *Sintra Symposium*. Portugal, 1989. P. 52–59.
4. Казакова О. П., Риттель Н. А. Профессиональная иноязычная компетенция специалиста гостиничного сервиса. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2014. № 2. С. 93–100.
5. Климкович Е. Я. Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий. *Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии*. 2012. № 24. С. 141–145.
6. Концепція розвитку англійської мови в університетах (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>.
7. Оглуздина Т. П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным

языкам. *Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского*. 2012. № 28. С. 922–926.

8. Паласюк М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти. *Людинознавчі студії: зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 1. С. 144–154.

9. Ткачов А. С. Формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів основної школи. *Науковий вісник ужгородського університету*. 2017. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 2 (41). С. 241–244.

10. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 230–237.

2.15. Теорія та практика неформальної освіти соціальних працівників за проєктним підходом

Трубавіна І.М., Цибулько Л.Г.

Україна посідає 8 місце у світі за кількістю внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у світі, яких налічується понад 1600000 осіб. Вирішення їх проблем певною мірою спирається на законодавство України про ВПО, державні програми з соціальної допомоги ВПО, але найбільша проблема полягає в житлі, ресурсах для ВПО і ставленні до них місцевих жителів, у вміннях соціальних працівників улагоджувати конфлікти, надавати соціальні послуги для задоволення потреб ВПО та мешканців громади міста. Це потребує нових компетентностей від соціальних працівників, оскільки це новий тип клієнтів і нові умови роботи. У зв'язку з цим питання про підвищення кваліфікації всіх соціальних працівників приймаючих громад. Саме ці аспекти надання соціальних послуг ВПО та громаді повинні стати змістом неформальної регіональної освіти з підвищення кваліфікації соціальних працівників у таких громадах. З огляду на необхідно з'ясувати теоретичні основи такого навчання та визначити зміст, форми і методи навчання.

Наголошуємо саме на неформальній освіті за проєктом, що орієнтований на комплексне вирішення проблеми конкретної громади. Так, було ініційовано і виграно мерією м.Бердянська проєкт міжнародної технічної допомоги ЄС «Створення комплексної системи надання допомоги вимушеним переселенцям з зони АТО та громаді м.Бердянськ». При цьому важливим заходом було створення інтеграційного центру підтримки, який передбачав роботу соціальних служб міста з ВПО та мешканцями громади в одному приміщенні:

працівників ЦСССДМ, ССД, територіальних центрів, управління у справах сім'ї, молоді та спорту. Інтеграційний центр мав за мету комплексне вирішення проблем ВПО, громади мультидисциплінарною командою фахівців. Разом із цим теоретичних основ та досвіду навчання фахівців щодо надання таких послуг мультидисциплінарною командою в теорії професійної і соціальної педагогіки не було, особливо в умовах військового конфлікту. В існуючих дослідженнях проаналізовано теорію професійного навчання фахівців із соціальної роботи, соціальної педагогіки, у системі закладів вищої освіти, безперервної освіти, теорію надання соціальних послуг, методики соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми, сім'ями, формування толерантності і культури миру в дитячому освітньому середовищі. Ці дослідження спрямовані на навчання фахівців у системі вищої освіти, післядипломної освіти [1-6; 9], у деяких працях звернено увагу на соціальних працівників регіонів, де багато ВПО [7; 8], підвищення професійної, загальної компетентності соціальних працівників у неформальній освіті, тренінгу [10; 11; 12].

Неформальна освіта за чинним законодавством в Україні стала рівноцінною формальній освіті, вона дає можливість підвищення кваліфікації, але досвіду щодо обґрунтування змісту навчання соціальних працівників не засвідчено. Існуючі дослідження публікують програми і зміст різних тренінгів, переважно НДО [7; 8], які не завжди є фахівцями у сфері освіти і реалізують лише проблемо-орієнтований підхід до навчання. Це переконує в необхідності опори на неформальну освіту як такої, що себе виправдала. Проте вона в межах підвищення кваліфікації, зокрема, за проєктним підходом для соціальних працівників не була предметом уваги науковців, оскільки в дослідженнях аналізувалися мирні умови роботи з постійними мешканцями. Проєкти допомоги, які були проведені [7; 8; 10; 11; 12], не виокремлювали теоретичних основ відбору змісту, форм, методів неформального навчання. Узагальнюючи досвід із проблеми, ми дійшли висновку, що соціальні працівники (співробітники ЦСССДМ, ССД, територіальних центрів, управлінь у справах молоді та спорту, соціального захисту) не мали досвіду роботи з ВПО. Вони пояснювали це тим, що соціальні послуги надають на засадах добровільності, до них не зверталися люди, тільки 2 соціальних працівника навчалися на курсах із проблем ВПО. Було виявлено, що на мотивацію до такої роботи у соціальні працівників впливали соціальні стереотипи про ВПО в місті. Досвід взаємодії в соціальних працівників є у ЦСССДМ, ССД щодо дітей: працівники територіальних центрів працювали мультидисциплінарно лише з самотніми особами похилого віку. Разом із цим усім треба було в умовах конфлікту і проєкту стати одною мультидисциплінарною командою, чого раніше не було в Україні. Це були унікальні можливості завдяки проєкту. Це все зумовило моделювання і відбір змісту, методів і форм навчання дорослих.

Теоретичні основи визначення змісту навчання фахівців з соціальної роботи майбутнього інтегрованого центру та підтримки ВПО та громади повинні були ґрунтуватися на наукових підходах неформального навчання, які ми відбирали на основі вивчених проблем ВПО та громади міста, виявлення потреб навчання фахівців установ, які повинні працювати в міждисциплінарній команді, врахування загальних підходів до навчання фахівців. Теоретичний аналіз джерел з проблеми [2; 4; 5; 10; 11; 12], дозволяє виокремити такі підходи. Перш за все – проєктний підхід, який був системоутвірною основою для застосування інших підходів (проблемно-орієнтованого, клієнто-орієнтованого, компетентнісного, міждисциплінарного, родинноцентричного, прагматичного, андрогогічного, ресурсного). Проєктний підхід потрібен для вирішення конкретної проблеми громади, соціальних працівників та ВПО, без нього поєднати різні служби на спільну мету було складно, а проєкт мерії дозволив організаційно спланувати і провести таку роботу, об'єднати людей та інші ресурси. Проєктний підхід уможлилював усунення дублювань і прогалин у роботі установ і служб міста, інтеграції в роботу, чим і зумовлено було перенесення принципу роботи мультидисциплінарної команди, яка є обов'язковою за наказом Мінсоцполітики для територіальних центрів, на роботу всіх соціальних служб міста для роботи інтеграційного центру підтримки як установи, де послуги надаються всіма фахівцями [12]. Нам також важливо було застосовувати клієнто-орієнтований і проблемно-орієнтований підходи [11] до відбору змісту неформального навчання фахівців за проєктом є для усунення стереотипів і адресного комплексного вирішення проблем клієнтів. З огляду на компетентнісний підхід в неформальній освіті потрібно було виявити професійні компетентності, якими повинні оволодіти соціальні працівники. Це, насамперед, робота в команді і взаємодія, які В. Кремень [5] вважає загальними компетентностями, необхідними для всіх спеціальностей. З огляду на андрогогічний підхід [10] навчання дорослих треба «будувати» з урахуванням досвіду соціальних працівників, брати до уваги спільне і відмінне в роботі, щоб давати матеріал для формування нових компетентностей. Родиноцентричний підхід [11] дозволяв працювати із сім'ями як з цілісним об'єктом/суб'єктом-користувачем соціальних послуг, ресурсний [12] – інтегрувати всі наявні ресурси для ВПО та громади, прагматичний – спрямовувати навчання на вирішення нагальних реальних проблем ВПО та громади.

Метою навчання соціальних працівників за проєктом було визначено перш за все зміну ставлення соціальних працівників до ВПО на позитивне та формування компетентностей для роботи мультидисциплінарних команд, відпрацювання на практиці міжвідомчої взаємодії для проведення виїзної роботи з ВПО у МКП, для роботи в інтеграційному центрі підтримки безпосередньо. Ми

спрямовували соціальних працівників на мотивування прийняття ВПО соціальних послуг для вирішення ними проблем, запобігання споживацькому ставленню до влади і громади. З урахуванням визначених теоретичних підходів і проблем ВПО, потреб у навчанні соціальних працівників було розроблено 5-денну програму для навчання мультидисциплінарної команди у МКП і 4-денну програму навчання фахівців для роботи в інтеграційному центрі підтримки. Зміст навчання склали такі питання [11; 12]: проблеми ВПО, проблеми жителів місць компактного проживання (МКП), аналіз потреб соціальних працівників у навчанні, ситуації, сутність і робота мультидисциплінарної команди, теоретичні основи надання соціальних послуг для ВПО та громади в умовах військового конфлікту, методи вирішення проблем клієнтів командою в соціальній роботі, формування суб'єктності клієнтів, їх позитивної мотивації до прийняття соціальних послуг, надання соціальних послуг в інтегрованому центрі, методи виявлення проблем ВПО: фокус-група, інтерв'ю, соціальне інспектування тощо, вправи на згуртування команди фахівців, формування іміджу працівників центру, ігри («Переселенська блуканина») тощо. Основною формою навчання фахівців став тренінг і робота в мікрогрупах, а методами роботи – виїзне заняття, інформування, вправи різного характеру, дискусії, спостереження, демонстрації, ілюстрації, самостійна робота тощо, при чому 70% часу на заняттях нами відводилося на практичну підготовку фахівців. Найбільше враження на соціальних працівників справило виїзне заняття у МКП та умови проживання його мешканців. Найважливішим результатом навчання стало (окрім набуття фахівцями компетентності працювати в команді) є зміна ставлення до ВПО – воно змінилося на розуміння, прийняття та емпатію. Усі фахівці наприкінці семінару відзначили необхідність суб'єктності ВПО.

Отже, проведена робота з реалізації проекту підтвердила припущення про те, що навчання соціальних працівників за проектом потрібно було організовувати на теоретичних основах: проектному підході як системотвірному для відбору інших підходів (проблемно-орієнтованого, клієнто-орієнтованого, прагматичного, родиноцентричного, андрогогічного, компетентнісного, міждисциплінарного, ресурсного). Ця система підходів дозволила відібрати зміст, форми, методи навчання майбутніх працівників установи з урахуванням особливостей роботи за проектом, оскільки ресурси для цього надав безпосередньо проект. Перспективами подальших досліджень є методична допомога працюючим фахівцям, супервізія їм на робочому місці, виявлення нових потреб у навчанні.

Література

1. Галагузова Ю. Н. *Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов* : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08. М, 2001. 373 с.
2. Зверева І. Д. Проект „Соціальна освіта в Україні”: інноваційні підходи у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів. *Проблеми педагогічних технологій* : зб. наукових праць. Луцьк : Волинський держ. пед. ун-т ім. Лесі Українки, 2003. Вип. 1. – С.4-8.
3. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць* [За заг. ред.. проф. А.Й. Капської]. Київ: НПУ, 2007. Том XXVIII. С.3-13.
4. Пришляк О. Ю. Змістовий компонент професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2007. № 1. С. 39–44.
5. *Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації* / Авт. : В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
6. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3 URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2013_3_21.pdf
7. *Агресія. Анексія. Конфлікт. Соціально-педагогічна та психологічна відповідь на виклики для дітей* : Методичні рекомендації для педагогів дошкільних навчальних закладів. К.: агентство «Україна», 2016. 100 с.
8. *Розбудова миру. Профілактика і розв'язання конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект* : навч.-метод. посібник /за ред. Левченко К.Б., Панка В.Г., Трубавіної І.М. Київ : ФОП Стеценко В.В., 2016. 192 с.
9. Трубавіна І. М., Цибулько Л. Г. Формування загальних компетентностей майбутніх соціальних педагогів у світлі нових вимог до розробки освітніх програм. *Проектування життєвої компетентності учнівської молоді* : колективна монографія / за наук. ред. проф. кузьміної О.В. Hameln: InterGING, 2018. С. 60-79.
10. Trubavina I. Program educational training program for preparation of social workers at Work in integrated support center for internal missions and communities. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Universum View 17»*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. 189 с. С. 131-134.

11. Trubavina I. M., Tsybulko L. H. Theory and practice of providing non-formal professional development training for social workers in military conflict. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : Monograph / edit. I. Trubavina, T. Zolotukhina. Vienna : Premier Publishing, 2019. P.51-58.

12. Trubavina, I., Tsybulko, L., Vasylieva, S., & Kalashnyk Social workers training to the work with internally displaced persons: Ukrainian experience. *Journal of Liberty and International Affairs* | Vol. 5. No. 1 | May 2019 P.75-85. URL : https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/63184/ssoar-jlibertyintaff-2019-1-trubavina_et_al

2.16. Формування здорового способу життя у системі інформальної освіти дорослих

Харченко Н.В., Костріков А.В.

Як визначено Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я – це цілком гарне самопочуття, а не лише відсутність хвороб.

Освіта – це процес, що відбувається на кожному етапі індивідуального розвитку людини. Численні роботи дослідників переконують, що не існує вікової межі, поза якою зміцнення здоров'я та здійснення профілактики не дало б позитивного ефекту.

Суть медичного виховання полягає в його проактивності та дотерапевтичності. Недостатній обсяг знань про профілактику та вплив шкідливих звичок на здоров'я, відчуття відсутності хвороб до моменту виникнення симптомів є головними причинами розвитку цивілізаційних захворювань (діабет, гіпертонія, метаболічний синдром, рак).

У зв'язку з цим існує необхідність медичної освіти в будь-якому віці, особливо для дорослих. Зміна звичок, харчових звичок зокрема, способу життя та фізичних навантажень може істотно сприяти покращенню якості життя літніх людей, зменшенню захворюваності та смертності, молодшій віковій групі – запобігати розвитку захворювань.

Слід наголосити, що навчання дорослих можливе на кожному етапі співпраці з пацієнтом – ефективна профілактика, пов'язана з освітою, дозволяє запобігти розвитку хвороб.

Члени різних наукових товариств активізують свою діяльність, організовуючи лекції, семінари та тренінги в межах співпраці з установами, що об'єднують окремі групи зацікавлених слухачів [1, с. 188–189].

Життя нерозривно пов'язане з обміном речовин, а обмін речовин залежить від енергетичного обміну, адже організм постійно потребує енергії, без якої припиняється життєдіяльність. Енергетичний, зокрема тепловий обмін організму, має деякі особливості. Одна з них полягає в

збереженні температури тіла, що відрізняється від температури навколишнього середовища. Цей феномен властивий усім вищим теплокровним тваринам, у тому числі людині. Подібне явище – одне з найдивовижніших у живій природі. Організм активно за допомогою спеціальних механізмів регулює свою температуру [2, с. 7].

Для того, щоб існувати, живий організм повинен працювати, а це можливо завдяки безперервно протікаючому обміну речовин.

Здатність організму підтримувати температуру на певному рівні є важливою особливістю живої природи, завдяки чому організм забезпечив собі автономію, став певною мірою незалежним від температури навколишнього середовища. Механізми, що регулюють температуру тіла, працюють автоматично за принципом саморегуляції.

На певному рівні в організмі підтримуються не тільки температура, але й тиск крові, концентрація цукру та ін. Сталість внутрішнього середовища – це динамічна рівновага [2, с. 8].

Завдяки збереженню сталості внутрішнього середовища органи, клітини, тканини і системи організму функціонують практично в незмінних умовах.

Організм не може функціонувати без інформації, носіями якої є найрізноманітніші речовини, а також електричні (магнітні) поля.

Людина живе у світі інформації, яку можна розподілити на три потоки. Сенсорна, або чуттєва, інформація сприймається органами почуттів. Вербальна, або словесна (усна або письмова), інформація отримується через другу сигнальну систему. Структурна (хімічна) інформація – їжа і повітря надходить в організм через травну і дихальну системи [2, с. 9].

Система правильного харчування – це підґрунтя для постійного загального здорового стану організму. Дотримання елементарних правил правильного харчування забезпечує оптимальне надходження поживних речовин до організму.

Харчовий ланцюжок починається з фотосинтезу. Їжа складається з багатьох компонентів: білків, жирів, вуглеводів, макро- і мікроелементів (фосфору, кальцію, натрію, йоду, кобальту, цинку та інших), а також вітамінів.

Основним будівельним матеріалом для організму є білки (або протеїни), що становлять 15–20% від маси тіла (на частку жирів і вуглеводів у нормі доводиться до 5–6%). Саме переважно з білків побудовані клітини – цитоплазма, органели, мембрани. З огляду на це білок має першочергове значення для живої природи [2, с. 10–11].

Наведемо приклад. Якщо прийняти білки молока (у ньому є всі незамінні амінокислоти) за 100, то біологічну цінність м'яса і риби можна виразити числом 95, картоплі – 95, житнього хліба – 75, рису – 58, гороху – 55, пшениці – 50 [2, с. 12].

Дефіцит білка у харчуванні зменшує стійкість організму до інфекцій, що несприятливо відбивається на діяльності серцево-судинної, дихальної та інших систем.

Недостатньо впливає на організм і надлишкове білкове харчування. Зайвий білок в організмі не відкладається, а тому збільшується білкове навантаження на печінку і нирки (печінка бере участь в обміні білка, а нирки виводять продукти обміну білків), унаслідок цього відбувається збільшення печінки і нирок у розмірах. Посилене білкове харчування призводить до надмірного збудження нервової системи, що поступово спричиняє неврози, знижує толерантність до розумових і фізичних навантажень, створює передумови для розвитку атеросклерозу (у крові накопичується холестерин).

Підвищена кількість білків у їжі порушує травлення. Спочатку посилюється, а потім гальмується секреція шлункового соку, що погіршує засвоєння їжі. Отже, як дефіцит білка, так його надлишок для здоров'я є шкідливими [2, с. 16–17].

Хімічний склад організму загалом відображає хімічний склад навколишнього середовища. В організмі людини виявлено близько 90 елементів таблиці Менделєєва.

Концентрація мінеральних речовин в організмі неоднакова. Кількість, наприклад, кальцію в організмі дорослої людини досягає 1 кг, причому в кістках його зосереджено понад 90%: саме цей елемент додає міцність скелету. Він підвищує збудливість нервово-м'язового апарату, сприяє згортанню крові, зменшує проникність стінок кровоносних судин. Кальцій бере участь у роботі м'язів серця, стимулює функції печінки [2, с. 17–18].

Білкова їжа, збагачена кальцієм (особливо молоко і молочні продукти), біологічно більш повноцінна порівняно з їжею із низьким вмістом кальцію. Дефіцит кальцію в організмі призводить до порушення фізіологічних функцій, зокрема, знижується розумова та фізична працездатність організму, у дітей гальмується формування кісток, а у дорослих кістки крихкими та ламкими [2, с. 18–19].

Для нормального розвитку кісткової системи, крім кальцію, потрібен фосфор. Навіть незначний дефіцит фосфору в організмі призводить до розсмоктування кісткової тканини, зниження розумової та фізичної працездатності. Фосфор бере участь у численних фізіологічних процесах. Джерелом фосфору є різні продукти рослинного і тваринного походження: крупи (гречана, вівсяна, пшоно); риба; молоко і молочні продукти; яйця. Надлишок фосфору гальмує всмоктування кальцію і пригнічує утворення вітаміну D [2, с. 21].

Важливе значення для організму має калій. В організмі тварин і людини калій знаходиться в крові і протоплазмі клітин. Він бере участь в обміні білків і вуглеводів, є необхідним елементом і для скорочення м'язів, зокрема м'язів серця. Калій сприяє виділенню рідини з організму,

а тому він допомагає позбутися набряків різного походження. Більшу частину калію наш організм отримує з рослинною їжею (із тваринної їжі калій засвоюється гірше), насамперед курагою, урюком, чорносливом, родзинками, квасолею, горохом, картоплею і ін. [2, с. 21–22].

Неабияке значення для життєдіяльності організму належить магнію. Магній заспокійливо діє на центральну нервову систему, стимулює виділення жовчі з жовчного міхура, підсилює перистальтику кишечника, покращує серцеву діяльність, нормалізуючи роботу серця. Дефіцит магнію в організмі підвищує ризик захворювання інфарктом міокарда. Магній входить до складу слизових оболонок шкіри, підвищує її захисну функцію, а також надає антисептичну й антисклеротичну дію, сприяє видаленню надлишку води з оболонок мозку, що особливо важливо при загостренні гіпертонічної хвороби, менінгіті. Основним джерелом магнію є рослинна їжа (горох, гречана крупа, пшоно, хліб), сир і деякі інші продукти [2, с. 22].

Також для нормальної життєдіяльності організму потрібен натрій. Організму людини необхідно 3–5 г. натрію на добу, мінімальна потреба – 0,5–1 г. Надлишок натрію в організмі несприятливо впливає на його функції. Любителі солоної їжі вживають понад 15–20 г. натрію щодня. Як свідчать епідеміологічні дослідження, проведені в багатьох країнах, серед хворих на гіпертонічну хворобу понад 90% – прихильники солоної їжі. Незважаючи на те, що існують різні причини гіпертонії – стрес, атеросклероз та інші (часто поєднання цих факторів), саме надлишок натрію призводить до затримки води в організмі, збільшення обсягу рідкої частини крові, унаслідок чого – підвищується артеріальний тиск [2, с. 22–23].

Як відомо, нормальна життєдіяльність організму неможлива без мікроелементів. Сьогодні встановлено біологічну дію 65 мікроелементів. Одним із найважливіших мікроелементів є йод, якого в організмі міститься досить мізерна кількість – усього 100–150 мкг. В організмі людини він концентрується переважно у щитовидній залозі. Функції йодовмісних гормонів суттєві й досить різноманітні, оскільки вони контролюють діяльність усіх систем організму, інтенсивність обміну речовин, зокрема обмін білків, жирів, вуглеводів, вітамінів (у щитовидній залозі утворюється вітамін А), водносолевий обмін, теплоутворення.

Йод підвищує стійкість організму до інфекцій, очищає кров від збудників хвороби та інших чужорідних елементів, запобігає дії вірусів, бактерій, мікроскопічних грибів. У зв'язку з цим, кров, що протікає через щитовидну залозу, звільняється від прониклих у неї мікроорганізмів. Як відомо щитовидна залоза – це орган з надто інтенсивним кровообігом [2, с. 24–25].

Недостатність йоду небезпечна для організму. У дорослих порушується обмін речовин, збільшується маса тіла внаслідок відкладення надлишку жиру і затримки води в організмі, відбуваються

розлади психіки, знижується розумова і фізична працездатність, розвивається ранній склероз, виникає зоб (збільшення щитовидної залози). У дітей дефіцит йоду призводить до затримки розумового і фізичного розвитку.

Надлишок йоду також несприятливо впливає на функції організму: виникають підвищена дратівливість, прискорене серцебиття, посилений обмін речовин, що спричиняє різке схуднення.

Йод міститься передусім у рослинній їжі та морських організмах – рибі, водоростях, а також у квасолі, салаті, буряках, молоці, яйцях, яловичині та інших продуктах. У місцевостях, де не вистачає йоду, його додають у кухонну сіль, кондитерські вироби [2, с. 26].

Важливе біологічне значення належить цинку. Найбільша кількість елемента міститься в підшлунковій залозі, особливо в тих клітинах, де синтезується інсулін. Знайдено цинк також у статевих залозах, печінці та еритроцитах.

При деяких захворюваннях концентрація цинку в організмі змінюється. Підвищується кількість елемента в еозинофілах при алергічних станах, знижується – у гострому періоді інфаркту. Тим часом при одужанні цей показник нормалізується. Дефіцит цинку гальмує фізичний розвиток дитячого організму та затримує статеве дозрівання юнаків і дівчат.

Цинк міститься в продуктах рослинного і тваринного походження, але найкраще засвоюється з тваринних продуктів [2, с. 26–27].

Одиним із важливих незамінних мікроелементів, необхідних для нормальної життєдіяльності організму, є мідь. Цікаві дані отримали співробітники Британського фармакологічного товариства: аскорбінова кислота в поєднанні з міддю інактивує вірус грипу. Харчування продуктами, багатими міддю, – буряком, горохом, квасолею та іншими в поєднанні з продуктами – джерелами вітаміну С підвищує стійкість організму до грипу. Мідь впливає на зростання і розвиток організму, дітородну функцію. Мідь в організмі розподілена нерівномірно, найбільше її міститься в головному мозку і печінці.

Мідь є в таких продуктах: борошні, крупі (вівсяній, гречаній), сирі, печінці, рибі, м'ясі та ін. Із порушенням обміну міді в організмі пов'язані такі захворювання, як шизофренія, епілепсія, червоний вовчак та деякі інші. Відзначено також зниження участі міді в обмінних процесах на ранніх стадіях розвитку злоякісних пухлин [2, с. 27–28].

До харчових речовин належить і вода. Нормальна життєдіяльність організму неможлива без збереження водно-сольового балансу. Важливо враховувати кількість не тільки введеної в організм води, але і виділеної. Якщо кількість виділеної води менша за введену, то це може свідчити про погіршення функції нирок, недостатності серцево-судинної системи.

З огляду на те, що рослинна їжа робить лужним організм (що сприятливо впливає на фізіологічні функції), то можна припустити, що

негативно заряджена вода, яка має лужні властивості, також сприятливо діє на організм. Спеціальні експерименти на тваринах і спостереження за людьми підтверджують ці припущення [2, с. 31–33].

Правильне харчування – це важливий спосіб зберегти здоров'я та запобігти багатьом захворюванням.

Головний принцип здорового харчування – збалансованість, тобто елементарне співвідношення споживаних людиною калорій і рухової активності та оптимальний баланс продуктів із різних груп [3].

Макронутрієнтами називають жири, вуглеводи і білки. Їхній правильний баланс є головним правилом здорового харчування. Енергетики-жири дають силу, будівельники-білки запускають внутрішні обмінні та інші процеси, розумники-вуглеводи живлять не лише мозок, але і сприяють витривалості організму в цілому. Їхня збалансованість у єдину харчову систему дозволяє бути енергійною, здоровою і життєрадісною [3].

Наукові дослідження засвідчують, що на поведінку, здоров'я та якість життя позитивно впливають правильні харчові звички, фізичні навантаження, навички подолання та обмеження використання стимуляторів. Проте поведінка у сфері охорони здоров'я дорослих не є досконалою. Найчастіше факторами антиздорової поведінки дорослих є порушення харчування та недостатні фізичні навантаження. Тим часом харчова освіта важлива для профілактики цивілізаційних захворювань. Як правило дорослі, і люди похилого віку не співвідносять здоров'я та правильний стиль харчування. Вони вважають, що цивілізаційні захворювання виникають унаслідок старіння організму. Разом із цим Надмірне споживання жиру, холестерину та простих вуглеводів – головні причини неправильного харчування.

Література

1. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози : колективна монографія / за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
2. Воробьев Р. И. Питание и здоровье. Москва : Медицина, 1990. 160 с.
3. Здоровое питание. URL : http://www.uvelka.ru/cook_together/zdorovoe_pitanie.html?utm_source=promotion.

2.17. Формування системи безперервного професійного розвитку лікарів в Україні на сучасному етапі

*Голованова І.А., Ляхова Н.О.,
Белікова І.В., Філатова О.В.*

Останніми роками концепція навчання впродовж життя стала визначальним елементом у формулюванні Європейським Союзом стратегій щодо формування найбільш конкурентоспроможного і динамічного суспільства. Ця концепція базується на знаннях та є головною метою в розробці Європейської стратегії працевлаштування [10]. Концепція навчання людини протягом усього професійного життя – одна з основних доктрин організації та розвитку професійної освіти у другій половині XX – початку XXI ст. Вона містить вищу професійну освіту і неформальну освіту, що здійснюється поза навчальними закладами, та інформальну освіту [11].

У 1972 році в Копенгагені Всесвітньою федерацією медичної освіти (ВФМО) при розробці глобальних стандартів виділено три міжнародні цільові групи (для кожної з трьох фаз медичної освіти):

- основна (магістратура) медична освіта (ВМЕ);
- післядипломна медична освіта (РМЕ);
- безперервна медична освіта (НМО) / професійний розвиток лікарів (CPD).

Місія ВФМО полягає в прагненні до поліпшення надання медичної допомоги населенню в усьому світі через упровадження наукових та етичних стандартів у медичну сферу. Функціонування ВФМО відбувається на всіх етапах медичної освіти: базовій медичній освіті, післядипломній медичній освіті, підготовці фахівців, неперервній професійній освіті / безперервному професійному розвитку [12, 13].

ВФМО – «зонтична» організація, що має у своєму складі шість регіональних асоціацій із медичної освіти. Діяльність ВФМО пов'язана з Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) та Регіональними Бюро ВООЗ, а також ЮНЕСКО та іншими агентствами ООН. Також ВФМО активно співпрацює з Всесвітньою медичною асоціацією (World Medical Association – WMA), Міжнародною федерацією асоціації студентів-медиків (International Federation of Medical Students Associations – IFMSA) та іншими міжнародними організаціями, відповідальними за поліпшення якості медичної освіти в країнах Європи, США та Великобританії.

ВООЗ / Євробюро та ВФМО в рамках стратегічного партнерства надають підтримку країнам СНД щодо поліпшення якості медичної освіти через створення системи акредитації базової медичної освіти. Ініціативи ВООЗ і ВФМО в межах цього партнерства містять проведення

міжнародних нарад зі створення та впровадження системи акредитації та забезпечення якості медичної освіти в країнах СНД.

Міжнародний досвід та рекомендації ВООЗ і ВФМО підтверджують необхідність створення системи акредитації спеціально для медичної освіти, розробки національних стандартів та нормативного забезпечення її процедури на основі Керівних принципів ВООЗ та ВФМО з акредитації базової медичної освіти.

Нині прийнята Європейська специфікація до Міжнародних стандартів ВФМО з поліпшенню якості медичної освіти [5], яка схвалена ВООЗ і Комісією Європейського союзу та рекомендована до використання національними органами в галузі акредитації для створення системи забезпечення якості в медичній освіті.

В Україні вищезазначене було впроваджено нормативно-правовими актами щодо різних видів освіти та розвитку системи безперервного навчання.

У нашій країні безперервна освіта лікарів гарантується законодавчо як освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки [3; 4] та починає розвиватися відповідно до міжнародних рекомендацій.

Складниками освіти дорослих є:

- післядипломна освіта;
- професійне навчання працівників;
- курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації;
- безперервний професійний розвиток;
- будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [3].

У лютому 2019 року набув чинності наказ МОЗ України «Деякі питання безперервного професійного розвитку лікарів», в якому зазначено, що безперервний професійний розвиток у сфері охорони здоров'я – це процес безперервний, передбачає навчання та вдосконалення професійної компетентності фахівців після отримання ними вищої освіти у сфері охорони здоров'я та післядипломної освіти в інтернатурі. Це дозволяє фахівцеві підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності відповідно до вимог сфери охорони здоров'я та триває протягом усього періоду професійної діяльності [6].

Водночас розпорядженням Кабінету Міністрів України було затверджено «Стратегію розвитку медичної освіти в Україні [9], в якій щодо реформи післядипломної освіти, зокрема про безперервний професійний розвиток, зазначено, що базується на найкращих міжнародних практиках і має такі завдання:

1. Нормативне регулювання безперервного професійного розвитку.

2. Визначення вимог до провайдерів безперервного професійного розвитку.

3. Надання лікарям права самостійно обирати місце проходження підвищення кваліфікації.

4. Зміна моделі фінансування безперервного професійного розвитку (запровадження моделі, відповідно до якої держава виділятиме певну суму на підвищення кваліфікації кожного лікаря, а не на академії післядипломної медичної освіти).

Щодо видів до- та післядипломної освіти в Україні, у п. 1 ст.8 Закону України «Про освіту» зазначено: «Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів» [3].

Нині кардинально змінилася система генерації і передачі знань, а їх обсяг збільшився. Сьогодні не можна за термін навчання у вищому навчальному закладі (5–6 років) підготувати особу до професійної діяльності на все життя. Як засвідчують фактори, щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. Застарівання знань фахівця, тобто зниження їх на 50%, унаслідок появи нової інформації, як стверджують дослідники з США, за багатьма професіями відбувається менш ніж за 5 років. Для нашої системи освіти потреба в оновленні знань виникає раніше, ніж закінчується навчання [7].

Лікарі всіх спеціальностей незалежно від кваліфікації чи професійного стажу зобов'язані постійно оновлювати та вдосконалювати свої знання, застосовуючи для цього різні види післядипломної освіти (за безумовної підтримки керівництва).

Формальна освіта – це освіта, яка здобувається відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти і передбачає досягнення здобувачами наперед визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання, які отримав фахівець, здобуваючи вищу освіту.

Існують такі форми формальної освіти: очна, дистанційна та очно-дистанційна, вона здобувається в закладах післядипломної освіти з відповідного фаху. Діяльність цих закладів регулюється державою та потребує відповідної ліцензії.

Недоліком формальної освіти є її усталеність, тобто здобувачі не мають вибору форми, методу, тематики та часу навчання.

Неформальна освіта здобувається найчастіше за навчальними програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Вона є гнучкою, дає можливість отримати саме ті знання чи навички, які потрібні конкретному фахівцю в певний час.

Існують такі форми неформальної освіти: очна та дистанційна, її надають недержавні установи, приватні особи – надавачі освітніх послуг, електронні освітні платформи. Діяльність з неформальної освіти не регулюється державою та не потребує відповідної ліцензії.

Недоліками неформальної освіти, по-перше, є те, що лікарі часто не мають інформації щодо тренінгів, вебінарів тощо, а по-друге, що її результати не завжди враховуються при атестації на відміну від результатів формальної освіти.

Інформальна освіта (самоосвіта) передбачає самостійне здобуття людиною певних знань та (або) навичок, під час повсякденної, професійної, громадської або іншої діяльності, спілкування з родиною чи дозвілля. Вона не завжди цілеспрямована та структурована, не фіксується документально, проте сприяє розширенню професійних знань та вмінь та є однією з ключових компетентностей особистості.

Формами інформальної освіти є лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування в сім'ї, з колегами, читання фахових журналів, перегляд телебачення, відео, бесіди. Самоосвітою людина може займатися в будь-якому місці та будь-який час незалежно від інституцій.

Недоліком інформальної освіти є те, що її результати не враховуються при атестуванні.

Різні види освіти мають переваги й недоліки, вони повинні застосовуватися в поєднанні для всебічного та якісного підвищення професійного рівня.

Отже, беручи до уваги специфіку медичної освіти, яка обумовлена тісним взаємозв'язком із системою охорони здоров'я, вимогами до навчання, підготовки на післядипломному рівні, освітніх ресурсів, оцінки клінічної компетентності, створення сучасної ефективної системи безперервного навчання лікарів та забезпечення якості медичної освіти з урахуванням міжнародних рекомендацій за консультативної підтримки ВФМО і залученні експертів ВООЗ є надто необхідним, для поліпшення охорони здоров'я громадян України. Це сприятиме досягненню цілей щодо встановлення підвищених стандартів задля конкурентоспроможності національної системи медичної освіти.

Література:

1. Белікова І. В., Ісламзаде І. Ф. Формування професійних компетенцій магістрів медицини в аспекті розвитку системи громадського здоров'я в Україні / І.В. Белікова, І.Ф. Ісламзаде, А.В. Костріков, Н.О. Ляхова, М.В. Хорош. *Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні»* (21 березня 2019 року). Полтава, 2019. С. 12-13.

2. Ждан В. М. Впровадження дистанційної освіти на кафедрі сімейної медицини і терапії / В. М. Ждан, М. Ю. Бабаніна, М. В. Ткаченко. *Медична освіта*. 2017. № 1. С. 19–22.

3. Закон України «Про світу» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n882>
4. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
5. Міжнародні стандарти ВФМО щодо поліпшення якості в медичному освіті (Європейська специфікація). URL : https://www.researchgate.net/publication/259670980_mezdunarodnye_standartyvmopo_ulucseniukacestva_v_medicinskom_obrazovanii_evropejskaa_specifikaci
6. Наказ МОЗ України «Деякі питання безперервного професійного розвитку лікарів». URL : <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-22022019--446-dejaki-pitannja-bezperernogo-profesijnogo-rozvitku-likariv>
7. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка: Національний інститут стратегічних досліджень URL : <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
8. Романова А. П., Голованова І. А., Ляхова Н. О., Белікова І. В., Хорош М. В Веб-семінари як оперативний та економічно доцільний засіб дистанційного навчання в післядипломній освіті лікарів. *Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні»* (21 березня 2019 року). Полтава, 2019. С. 184-186
9. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 лютого 2019 р. № 95-р). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95-2019-%D1%80>)
10. Шатун В. Т. Концепція навчання впродовж життя як визначальний елемент стратегії європейського союзу щодо формування конкурентоспроможного суспільства. *Наукові праці. Державне управління*, 2016. Вип. 269. Т. 281. С. 118-122
11. Ющук Н. Д., Мартынов Ю. В. Непрерывное обучение врачей – требование современной практики здравоохранения. *Медицинское образование и профессиональное развитие*, 2013. №1 (11). С 16-25.
12. World Federation for Medical Education. Postgraduate Medical Education WFME Global Standards for Quality Improvement. Copenhagen, 2003. 30 p.
13. WHO/WFME Guidelines for Accreditation for Basic Medical Education. Geneva/Copenhagen, 2005. 14 p.

2.18. Модель формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі у ЗВО

Разумна А.Г.

Забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі визначається спрямованістю на формування їх професійної ідентичності. Для вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти нами розроблена і впроваджена педагогічна модель формування професійної ідентичності.

З огляду на позицію А.Т. Ахметзянової [1] ми визначаємо «модель» як інструмент пізнання, за допомогою якого дослідник вивчає об'єкт, коли в процесі дослідження за певних умов відбувається заміщення об'єкта-оригіналу створеною моделлю для зручного відтворення його властивостей, а її (моделі) безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал. Сама феноменологія педагогічних явищ обумовлює специфіку педагогічного моделювання. Так, на думку Є.О. Лодатка, складність та постійні видозміни педагогічних явищ не дозволяють подати їх вичерпне визначення в педагогічному понятті, яке б охоплювало всі їх ознаки, оскільки потребує об'єктивізації педагогічного явища. Для такої об'єктивізації існує «єдина реальна можливість» – «формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв відстежувати ті його характеристики, які відіграють роль визначальних у дослідженні і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу» [2, с. 342].

Педагогічне моделювання, як зазначає К.М. Гнезділова, ефективно використовується у вищій школі, у роботі викладача [3]. Відповідно до завдань дослідження нами було розроблено *структурно-функціональну* модель формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі в навчальному процесі в закладах вищої освіти. Ми розглядаємо структурно-функціональну модель формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі як цілісну педагогічну систему, що містить структурні частини, компоненти, елементи, підсистеми, які утворюють внутрішню організацію цього процесу. Частини системи пов'язані між собою, їх зв'язки – ієрархічні, логічні, мають часову послідовність вирішення окремих завдань тощо. До складу розробленої моделі входять п'ять блоків: *цільовий, концептуальний, діяльнісний, рефлексивний та результативний*.

Цільовий блок моделі формування професійної ідентичності визначає мету: сформувати професійну ідентичність та завдання: поетапно сформувати її ментальну структуру – аксіологічний, когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Аксіологічний компонент визначає цінність професії для особистості, опанування професійними цінностями, самоцінність як професіонала; когнітивний компонент з'ясовує усвідомлення змістовної складової діяльності –

професійну діяльність, загальнонауковий та професійний світогляд, уявлення про професійні компетенції тощо; емоційний компонент передбачає емоційне ставлення до привабливих та непривабливих аспектів професійної діяльності, професійну самооцінку, поведінковий – патерни професійної діяльності та взаємодії.

Концептуальний блок окреслює основне наукове підґрунтя, закладене у формуванні професійної ідентичності, визначається чотирма групами концепцій: концепції професійної ідентичності (сутності, складу та структури); концепція зовнішньо-психологічних чинників формування професійної ідентичності (професійного досвіду, навчально-професійного середовища, професійного навчання, професійна рефлексії); концепція внутрішніх механізмів формування професійної ідентичності (ідентифікації, автентизації, професійної самоактуалізації і самоідентифікації), концепції науково-педагогічних підходів до організації навчання (системний, комплексний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний).

Згідно з концепцією внутрішніх чинників формування професійної ідентичності професійна ідентифікація є процесом, що дає можливість співставити себе з професією, професійною спільнотою, інтеріоризуючи певні характеристики професійної діяльності (якщо ідентифікаційним об'єктом є професійна діяльність) чи правила, норми професійної групи (якщо ідентифікаційним об'єктом виступає професійна спільнота, професіонал як її представник). Ідентифікований професійний об'єкт рефлексується з позиції взаємовідношення із власною особистістю як професіоналом, відбувається процес суб'єктивного «привласнення», надання внутрішнього статусу «свого», що в цілому починає визначатись особистістю як автентичне, притаманне власній особистості. Зазначений процес «привласнення» відбувається як процес набуття автентичного статусу цим характеристикам та об'єктам, з якими ідентифікує себе особистість [4].

Концепція формування професійної ідентичності передбачає диференціацію ідентифікаційних процесів – через діяльність (ідентифікація з професійною діяльністю, її предметом, цілями, способами, методами тощо) та через взаємодію, спілкування (ідентифікація з професійною спільнотою, професійною комунікативною роллю правилами, способами професійної взаємодії тощо). Ментально привласнений професійний об'єкт професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі відтворюється в ситуації навчально-професійної діяльності або спілкування – самоідентифікується (відтворюється як власні професійно необхідні характеристики діяча або комунікатора, які мають певну власну своєрідність) і верифікується (перевіряється на відповідність професійним вимогам діяльності та взаємодії) через практику професійних дій або професійної самопрезентації при взаємодії. Для студента таке суб'єктивне відтворення образу професійного діяча

здійснюється при виконанні професійних дій, образу професійного комунікатора – у професійній взаємодії в навчальній ситуації (що поступово ускладнюється: від простої і примітивної до більш складної професійно-практичної). У професійній ідентичності студента відображаються два взаємоузгоджених образи – Я-реальне як образ актуального ще недосконалого майбутнього фахівця та Я-ідеальне як образ необхідного професійного фахівця, який опановує професію.

Концепція науково-педагогічних підходів до організації педагогічного процесу з формування професійної ідентичності передбачає їх органічне поєднання, а саме: системного (формування професійної ідентичності як системи); комплексного (запровадження різносторонніх методів та засобів для формування професійної ідентичності); особистісного (формування професійної ідентичності як формування особистісної якості), діяльнісного (формування професійної ідентичності як діяльності), компетентнісного (формування професійної ідентичності узгоджено із становленням професійних компетентностей).

Діяльнісний блок моделі визначається змістом, методами та формами навчання. Він складається із основного змісту, форм навчальної діяльності, методів етапів навчання. Актуалізація навчального змісту, спрямованого на формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі, відбувається на академічних заняттях, в умовах спеціальних семінарів-тренінгів професійної ідентичності та в межах організації професійної взаємодії в навчально-професійному релевантному середовищі.

Навчальний зміст професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі інтегрується навколо чотирьох основних змістовних блоків навчальних дисциплін – науково-природничого світогляду як підґрунтя для тлумачення професійних феноменів щодо їх природи; клініко-технологічного світогляду як усвідомлення професійного інструментарію для визначення стратегії і тактики, засобів розв'язання професійних завдань; професійно-комунікативних основ професійної діяльності, з якими асоціює себе професіонал; деонтологічних основ професійної діяльності як визначення зони та міри власної відповідальності за професійні рішення та результати дій. Навчання відповідно до цих змістових аспектів відбувається при викладанні навчальних предметів науково-природничого, клінічного та гуманітарного спрямування.

Навчальний зміст, що актуалізується на семінарах-тренінгах, визначає метапрофесійну позицію особистості студента (значення професії для особистості), суб'єктивну ресурсність опанування професією (усвідомлення здатності та способів опанування професією), кар'єрне самовизначення (побудова потенційних варіантів професійного розвитку).

Педагогічне управління процесами професійної ідентифікації та самоідентифікації в середовищних умовах реалізується через надання

можливості професійно-спрямованої взаємодії та обміну інформацією, порадами, ціннісними орієнтаціями; професійним, навчально-професійним, соціально-професійним досвідом щодо в призначення професії; способами опанування професією, видами діяльності; дослідженнями за професійними напрямками тощо. Актуалізація навчально-професійного середовища відбувається в реальний (круглий стіл, дискусії тощо) та віртуальний (через мережу Інтернет і входження до професійно спрямованих груп) спосіб.

Методи навчальної діяльності, що спрямовані на формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі в закладі вищої освіти, обумовлюються забезпеченням суб'єктності, рефлексивності, усвідомлюваності, практичності в опануванні професією. Для цього запроваджуються діалогічні (орієнтовані на активну комунікацію); контекстні (орієнтовані на контекст професійної діяльності); проблемні (орієнтовані на усвідомлення сутності опанованого змісту); вікарні (орієнтовані на можливість спостереження та запозичення способів виконання дії); професійно-рольові (відтворення фрагментів фахової діяльності); практичні (орієнтовані на усвідомлення практичних професійних дій) методи.

У межах педагогічних процесів, що відбуваються на рівні навчальної взаємодії, застосовуються такі педагогічні методи, що допомагають опановувати професійні ролі в професійній ситуації засобами рольових ігор (як вид активного та інтерактивного навчання).

Модифікація навчального процесу в закладах освіти, орієнтованого на формування професійної ідентичності майбутнього фахівця медичної галузі, визначається органічним поєднанням компетентнісного та особистісного підходів, спрямованості навчальних дисциплін на формування відповідних змістовно-професійних аспектів у професійній ідентичності фахівця (науко-природничого світогляду в межах дисциплін науково-природничого циклу, клініко-технологічного світогляду та комунікативної компетентності – у межах клінічних дисциплін, усвідомлення комунікативного та деонтологічного аспектів професійної діяльності – у межах предметів гуманітарного циклу).

Оцінний блок містить критерії, що відповідають психологічному складу професійної ідентичності, – аксіологічний, когнітивний, емоційний, поведінковий; статуси професійної ідентичності – мораторій, передчасна, дифузна, досягнута ідентичність; рівні сформованості професійної ідентичності – низький, середній, високий.

Одним із дослідницьких конструктів є розроблений Дж. Марсія «статус професійної ідентичності» для висвітлення практичного стану професійної ідентичності [5]. На підставі цього конструкту розроблено чимало засобів діагностики статусів професійної ідентичності. На підставі саме такого підходу ми адаптували опитувальник Г.О. Озеріної [6] для діагностики професійної ідентичності майбутніх фахівців медичної галузі. Згідно з підходом Г.О. Озеріної, розрізняємо два

параметри статусу ідентичності – зрілість і завершеність, які інструментально дозволяють оцінити дифузний рівень (недосягнутий і незрілий рівень), передчасну ідентичність (досягнутий і незрілий рівень), мораторій (недосягнутий і зрілий рівень), досягнуту ідентичність (досягнутий і зрілий рівень).

Результативний блок – сформованість та єдність компонентів професійної ідентичності - аксіологічного (ціннісного ставлення до професії, усвідомлення та привласнення цінностей професії), когнітивного (усвідомлення когнітивного змісту професії та професійних характеристик як притаманних безпосередньо собі як професіоналу), емоційного (емоційна оцінка професії та себе як професіонала, ставлення до привабливих та непривабливих аспектів професії тощо), поведінкового (патерни дій практичних або комунікативних, що актуалізуються в об'єктивній практиці в навчально-професійних, професійних та інших ситуаціях).

Отже, модель формування професійної ідентичності в умовах закладу вищої освіти визначається структурою, до складу якої входять цільовий, концептуальний, змістовно-діяльнісний, рефлексивний та результативний блоки. Зміст професійної ідентичності, що закладений у структуру моделі, визначається не тільки його психологічним наповненням, а й ураховує змістовно-компетентнісні особливості професійної ідентичності.

Реалізація моделі формування професійної ідентичності в умовах закладу вищої медичної освіти дає можливість стабілізувати ідентифікацію фахівця із професією, актуалізувати суб'єктність у професійній позиції та відповідальність у реалізації соціальної функції професії.

Література

1. Ахметзянова А. Т. Структурно-функциональная модель формирования социокультурной компетенции у студентов педагогических вузов. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=23703896>
2. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т. 2011. Т. 1. Вип.3. С. 339–344.
3. Гнезділова К. М. Моделі і моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид-во Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.
4. Когутяк Н. М. Психологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи : дис. ... канд. психол. н.: 19.00.07 / Івано-Франківськ, 2007. 246 с.
5. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1975. – Vol. 3. – P.551-558.

6. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-oprosnika-dagnostiki-professionalnoy-identichnosti-studentov>.

2.19. Удосконалення неперервного професійного розвитку фахівців з охорони здоров'я впровадженням інтерактивних технологій

Квасник О.В., Харківський В.С.

Сьогодні наявна система освіти не дозволяє вирішити протиріччя між динамічно-мінливими потребами практичної роботи та сформованою системою підготовки фахівців. Безперервне навчання практичних навичок і контроль за їхньою технічно правильною реалізацією в щоденній праці є нагальною потребою та одним із пріоритетних завдань сучасної підготовки фахівців з охорони здоров'я.

Система післядипломної освіти – це важлива невід'ємна складова безперервної освіти. Її метою є забезпечення поглиблення, розширення і оновлення професійної компетенції фахівців. Проблемі вдосконалення роботи системи післядипломної медичної освіти приділяли увагу вчені В.В. Лазоришинець, О.П. Волосовець, В.М. Казаков, О.М. Касьянова, В.Г. Климовицький, А.В. Владзимирський, О.М. Хвисюк, В.Г. Марченко, І.О. Крамний та ін. [1–7; 10; 11].

Основними формами підвищення кваліфікації в системі післядипломної медичної освіти є: інтернатура (первинна спеціалізація), магістратура, спеціалізація (вторинна), резидентура, стажування, тематичне удосконалення, передатестаційні цикли, клінічна ординатура.

У Харківській медичній академії післядипломної освіти під час підвищення кваліфікації фахівців з охорони здоров'я широко використовуються методи інтерактивного навчання. Проводяться інтерактивні лекції, інтерактивні семінари. Для реалізації Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я (2018), Закону України «Про екстрену медичну допомогу» з метою удосконалення післядипломної підготовки лікарів та лікарів-інтернів особливо з питань засвоєння практичних навичок в структурі Академії було створено Регіональний навчально-тренінговий центр, де широко використовуються муляжі, фантоми, імітатори для діагностики, лікування та профілактики різних нозологій, Інтернет-технології з наданням пріоритету загальній практиці – сімейній медицині тощо. Результати досліджень підтверджують обґрунтованість впровадження симуляційних віртуальних технологій в програми медичного навчання та тренінгів [6].

Виявлені такі переваги симуляційних технологій: безпека навчання як для пацієнта, так і для лікаря; реалізація індивідуального підходу до навчання; висока засвоюваність матеріалу за короткий проміжок часу; можливість простежити динаміку когнітивного зростання; можливість навчання керуванню ризиками при наданні невідкладної медичної допомоги; вивчення рідкісних випадків невідкладних станів. Клінічне моделювання дозволяє в реальному часі сформувати навичку практичної роботи лікаря без наслідків для здоров'я людини. Заняття на спеціальних тренажерах дозволяють слухачам відпрацювати базові діагностичні та лікувальні маніпуляції.

Серед переваг навчання на манекенах, тренажерах, імітаторах можна виділити: реалістичне навчання без ризику для пацієнта; тривалість навчального процесу, не обмежена кількістю повторів; зняття напруження перед виконанням певних професійних дій; об'єктивна оцінка діяльності слухача під час виконання завдання. Реалізація освітніх програм на основі симуляційних технологій дозволяє підвищити професіоналізм фахівців медичної галузі, що позитивно впливає на якість надання медичної допомоги та догляду за пацієнтами. Можливості навчання на пацієнтах з кожним роком зменшуються у зв'язку з прийняттям нормативних актів, що обмежують або забороняють подібне навчання, зростанням юридичної грамотності населення, а також з економічних причин.

Останнім часом в Україні (Запоріжжя, Вінниця, Луцьк, Івано-Франківськ та ін.) створено симуляційні центри з сучасним обладнанням, навчання в яких супроводжується візуалізацією, звуковими та тактильними ефектами, що створює можливість наблизити лікаря до реальної обстановки, відчувати ситуацію. Утім, незважаючи на певні переваги симуляційних центрів, є низка чинників, які перешкоджають їхньому широкому розповсюдженню, а саме: висока вартість навчального обладнання та відсутність затверджених уніфікованих методик його використання. Суттєвим є й дефіцит викладацького складу (викладачі-тренери, навчальні майстри, експерти, техніки й інженери), який використовує такі технології та створює і нагромаджує багаж різних сценаріїв, веде методичну роботу, розробляє і підтримує в робочому стані засоби навчання: програмне забезпечення, комп'ютери, тренажери, симулятори, фантоми, моделі й професійне обладнання. У цьому сенсі також бракує єдиної системи оцінювання результатів симуляційного навчання для всіх зазначених фахівців [10].

У симуляційних центрах, як правило, здійснюється підготовка спеціалістів за основними кластерами практичного тренінгу: хірургія, сестринська справа і догляд за хворими, реаніматологія й інтенсивна терапія, акушерство та гінекологія. Відпрацювання практичних навичок у центрах є складовою частиною клінічної підготовки, одним із механізмів, що запускає і формує клінічне мислення медика на високому й мотивованому рівні.

У медичних ЗВО України, у тому числі у Харківській медичній академії післядипломної освіти, сьогодні створено симуляційно-тренінгові центри де слухачі мають змогу отримувати не тільки теоретичні знання, а й удосконалювати практичні навички, відпрацьовувати моделі поведінки медичного персоналу при лікуванні тих чи інших хвороб. Клінічні ситуації, які вимагають надання невідкладної допомоги, за рахунок використання манекена можна відтворювати з будь-якою необхідною кількістю повторів в умовах, що повністю відповідають реальності. Центри оснащені сучасним обладнанням для освоєння і вдосконалення базових і спеціальних умінь і навичок, а так само є можливість вдосконалення роботи в команді.

З 2018 року в ХМАПО відкрито навчально-тренінговий центр технологій 3D-візуалізацій (далі НТЦ). ХМАПО є одним із перших ЗВО, в якому було встановлено 3D-візуалізаційний стіл виробництва фірми SECTRA (Швеція). Центр існує з метою забезпечення якості освітнього процесу відповідно до стандартів вищої освіти, нормативних документів з організації освітньої діяльності та Політики у сфері якості освіти академії. Його робота спрямована на забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях медицини та фармації, конкурентоздатних на світовому ринку праці відповідно до вимог безперервної професійної освіти. У НТЦ проводиться реалізація завдань щодо вдосконалення практичної підготовки слухачів, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників академії, впровадження у навчальний процес новітніх інтерактивних технологій. Робота в НТЦ здійснюється шляхом співробітництва і взаємодії, постійного зв'язку між академією, клінічними лікувальними закладами та іншими вищими закладами освіти та науковими установами з метою поширення інноваційних освітніх, педагогічних та медичних технологій, інформації щодо новітніх матеріалів, інструментів, медичного діагностичного обладнання тощо. З цього приводу тренери центру відвідали медичний університет ім. Страдіня (м. Рига, Латвія) та презентаційну платформу фірми SECTRA, яка проводилась в межах виставки медичного обладнання під час Європейського конгресу радіологів (м. Відень, Австрія). Результатом цих знайомств стало розширення можливостей використання 3D-візуалізаційного столу у навчальному процесі.

З метою розвитку клінічного мислення та вміння аналізувати отриману інформацію в ХМАПО було проведено дослідження щодо впливу використання інтерактивного пристрою – 3D - візуалізаційного столу в безперервному процесі навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців сфери охорони здоров'я. За даними більшості сучасних авторів, інтерактивне навчання дозволяє активізувати додаткові ресурси запам'ятовування інформації, а візуалізація прикладної та практичної інформації значно покращує відсоток засвоєння практичних навичок, що, у свою чергу, підвищує якість післядипломного навчання сучасного лікаря. Головною метою

досліджень була оцінка впливу використання ресурсів НТЦ на опанування сучасним змістом освітим: оволодіння навичками передопераційного планування на основі медичної візуалізаційної інформації; оволодіння навичками контролю результату консервативного лікування за допомогою оцінки медичної візуалізаційної інформації; оволодіння навичками променевої діагностики (для оцінки результатів 3D-анатомії, топографічної анатомії, променевої анатомії, КТ, МРТ та УЗД результатів) та ін.

На першому етапі проводились заняття з використанням пристрою НТЦ. Попередньо були підготовлені матеріали для вивчення однакової для обох груп теми відповідно до тематичного плану циклу навчання, що проводився на той час. Матеріал теми викладався у формі лекції-семінару. Також було використано комплекти тестових завдань (ТЗ) за даною темою, які містять питання типу multiple choice (з однією вірною відповіддю). Для більшої автоматизації та легкості процесу тестування в даному випадку використовувалась система для дистанційного навчання Moodle, в якій попередньо зареєструвались всі слухачі обох груп. Було проведено вхідний та вихідний тестовий контроль, тому що для зворотного зв'язку у процесі навчання контрольні заходи є необхідним елементом, вони визначають відповідність рівня набутих слухачами компетентностей, знань, умінь та навичок вимогам нормативних документів та запиту слухачів. З основною групою в рамках занять пройшли пребрифінги, дискусії з активною роботою індивідуального та командного характеру слухачів, з включенням роботи на пристрої SECTRA і використанням ресурсів Human Anatomy Atlas, VH Dissector, Sectra Education Portal з метою вирішення ситуаційних завдань клінічної спрямованості. Також проводився дебрифінг з обговоренням труднощів, які виникли в процесі реалізації сценарію.

При більш глибокому аналізі отриманих результатів виявлено, що найбільший відсоток прогресу (до 47,4%) був у слухачів, які мали менший відсоток при початковому тестовому контролі.

На такому тренінгу слухач вчиться застосовувати свої теоретичні знання на практиці, користуючись ними як інструментами в досягненні конкретної мети. Причому протягом всього заняття слухач зайнятий проблемою однієї реальної людини, а не абстрактного випадку, позбавленого індивідуальності і специфічності. Після проходження тренінгу з використанням анатомічного столу 3D-візуалізації 71% слухачів відзначили, що покращилися практичні навички самостійної роботи.

Отже, впровадження в навчальний процес підвищення кваліфікації фахівців з охорони здоров'я на всіх етапах безперервної медичної освіти навчальних симуляційних курсів сприятиме зниженню лікарських помилок, зменшенню ускладнень і підвищенню якості надання медичної допомоги населенню.

Література:

1. Владзимирский А.В. Основные этапы и результаты телеконсультирования в клинической практике / Владзимирский А.В., Климовицкий В.Г. // Клин.информат.и телемед. – 2004. – Т.1, №2. – С.240-244.
2. Владзимирский А.В. Телемедицинские технологии на основе Интернет: телеконсультирование и дистанционное обучение /Владзимирский А.В. // Украинский медицинский альманах. – 2003. – Т.7, №2. – С.71-74.
3. Данюк В. М. Організація праці : навч. посібник / В. М. Данюк, А. С. Тельнов, С. Л. Решміділова ; за заг. ред. В. М. Данюка. – К. : КНЕУ, 2009. – 332 с
4. Каган И.И. Рентгеноанатомические различия венечного синуса сердца по данным прижизненной коронарной аортографии// Морфологические ведомости. - 2011. - №3. - С. 39-44.
5. Казаков В.Н. Дистанционное обучение в медицине / Казаков В.Н., Климовицкий В.Г., Владзимирский А.В. – Донецк: ООО «Норд», 2005. – 80 с.
6. Хвисюк О.М. Досвід післядипломної підготовки сімейних лікарів на кафедрі менеджменту та економіки ХМАПО / Хвисюк О.М., Парфьонова І.І. // Сімейна медицина. – 2007. – № 3. – С.19.
7. Казаков В.М. Телетравматологія та телеортопедія – клінічні та освітні аспекти / Казаков В.М., Климовицкий В.Г., Владзимирський А.В. // Медична освіта. – 2002. - №2. – С.27-31.
8. Наказ МОЗ України № 12 від 29.01.1998 р. «Про затвердження Положення про клінічну ординатуру».
9. Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я // Постанова КМ України від 28.03.2018. - №302.
10. Хвисюк О.М., Марченко В. Г., Касьянова О. М. Використання технологій 3D- візуалізації у післядипломній медичній освіті на засадних принципах STEM-освіти: метод. реком. – Харків: ХМАПО. 2018. 30 с.
11. Інноваційні освітні технології в післядипломному навчанні лікарів: психолого-педагогічні аспекти /О. М. Хвисюк, В. Г. Марченко, О. А. Цодікова та ін. *Медична освіта*. 2018. № 2(78). С. 96-100.

2.20. Досвід організації підвищення кваліфікації працівників залізничного транспорту з елементами дистанційного навчання

*Панченко С.В., Каграманян А.О.,
Захарченко В.В., Белікова Н.В.*

Залізничний транспорт разом з іншими видами транспорту є однією з найважливіших складових, що забезпечують сталий розвиток економіки України. Експлуатаційна залізнична мережа України є однією

з найбільших у Європі та досягає майже 21000 кілометрів. Українська залізниця відіграє роль транспортного мосту між країнами Європи та Азії. Через територію України проходить ряд міжнародних транспортних коридорів: Пан'європейські транспортні коридори № 3, 5, 7, 9; коридори Організації співробітництва залізниць (ОСЗ) № 3, 4, 5, 7, 8, 10; Транс'європейська транспортна мережа (TEN-T), коридор Європа - Кавказ - Азія (ТРАСЕКА) апаратури транспортних дизелів.

Національною транспортною стратегією України на період до 2030 року [1] передбачено велику низку заходів для комплексного розв'язання наявних проблем в транспортній галузі у напрямку її розвитку, зокрема у контексті впровадження євроінтеграційного курсу та імплементації Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, ратифікованої Законом України від 16 вересня 2014 р. № 1678-VII [2].

Для вирішення задач, які стоять наразі перед залізничним транспортом, потрібно негайне усунення проблем, що накопичились у попередні періоди, а саме реформування галузі в умовах сучасного економічного стану України, з одночасним оновленням інфраструктури та технічного переоснащення, зміною підходів, методів та форм управління структурними підрозділами.

Саме тому на перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів покладається основна задача в забезпеченні керівників та фахівців залізничного транспорту новими та вдосконаленні раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань.

Підвищення кваліфікації керівників та фахівців проводиться у відповідності з "Положенням про професійне навчання кадрів на виробництві" [3], "Положенням про підвищення кваліфікації керівників і спеціалістів залізничного транспорту" [4], методичних рекомендацій Нацдержслужби України та інших нормативних актів, на основі яких сформована цілісна державна система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів керівників державних підприємств, установ та організацій.

Згідно з "Положенням про підвищення кваліфікації керівників і спеціалістів залізничного транспорту" підвищення кваліфікації керівників та фахівців Укрзалізниці з відривом від виробництва проводиться, як правило, на базі профільних вищих закладів освіти за модульними професійними програмами для певних категорій працівників, які розробляються навчальними закладами за участю відповідних департаментів Укрзалізниці. Обсяг професійної програми не менше 72 годин. За результатами підвищення кваліфікації працівникам видається свідоцтво про підвищення кваліфікації встановленого зразку [5].

Професійні програми формуються на міждисциплінарній основі за модульним принципом і, в залежності від категорії слухачів з числа

працівників залізничного транспорту, містять загальну (ЗН), функціональну (ФН) та галузеву (ГН) складові.

За структурою програми першим розділом визначаються категорія працівників, на яких спрямована програма, її загальні мета і завдання, а також наводяться узагальнені кваліфікаційні вимоги, необхідні для здійснення цієї категорією працівників фахової діяльності (знання, вміння, навички), що потребують оновлення, розширення, поглиблення.

Другий розділ програми включає типовий навчальний план її реалізації за складовими: ЗН, ФН, ГН, кожна з яких містить модулі (логічно завершені змістовні блоки навчальної інформації) із зазначенням обсягу часу на їх засвоєння (всього навчальних годин, аудиторних, у тому числі на проведення лекційних і практичних занять, а також самостійну роботу слухачів), форм проведення навчальних занять, поточного і підсумкового контролю. Зміст модулю розкривається назвами його тем.

У розділі за складовими програми наводиться також опис кожного модулю, де зазначаються : реквізити укладальників (викладача), навчальні цілі та очікувані результати, обсяг навчальних годин на вивчення, у тому числі аудиторної (лекційні та практичні заняття) та самостійної роботи, форма та тематика навчальних занять, форми вхідного, поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень слухачів. До опису додаються перелік контрольних питань та вказівки до практичних занять, а також список рекомендованої для вивчення літератури.

Модулі складових професійної програми змістовно спрямовуються:

- ЗН на удосконалення та оновлення знань і умінь з правових, економічних, управлінських, соціально-гуманітарних та інших питань професійної діяльності (завдання галузі, нормативно-правова та фінансова база галузі, стан виконання державних і галузевих програм, боротьба із злочинністю та протидія зловживанням, попередження терористичних актів на транспорті тощо);

- ФН на набуття додаткових, розширення та поглиблення знань і умінь загального характеру (інструментарій фахової діяльності певної категорії працівників) відповідно до кваліфікаційних вимог або стандартів компетентності (забезпечення безпеки руху поїздів, нові програмні продукти для систем автоматизації робочих місць, ділова мова, діловий етикет, імідж керівника, питання управління та підвищення ефективності праці тощо);

- ГН на розширення та поглиблення знань і умінь прикладного характеру відповідно до сфери діяльності.

Описана система підвищення кваліфікації працівників залізничного транспорту закріплена у нормативних документах Укрзалізниці [4]. Але в умовах сучасного масштабного реформування і реструктуризації залізничної галузі виникають проблеми, пов'язані із застосуванням традиційної, з відривом від виробництва, форми

проведення курсів підвищення кваліфікації. З одного боку, доволі масштабне за кількістю утворення нових структурних підрозділів (підприємств) потребує одночасного підвищення кваліфікації відповідної кількості претендентів на посади. З іншого боку, специфіка роботи залізничного транспорту (цілодобова безперервна робота протягом року) не дозволяє відправити одночасно на підвищення кваліфікації працівників певних категорій посад. До того ж, з втіленням в останні роки на залізницях сучасних технологій на основі автоматизованих систем суттєво зменшилась кількість працівників (приблизно у два рази у порівнянні з 1991 р.). Цей фактор додатково ускладнює задачу необхідності проходження підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років. Тому в останні роки в Українському державному університеті залізничного транспорту було створено систему підвищення кваліфікації з елементами дистанційного навчання, при застосуванні якої слухачі курсів опановують 36 годин за 72-годинною програмою самостійно без відриву від виробництва, а ще 36 годин – під час аудиторних занять в університеті. При цьому постає питання забезпечення якості навчання на рівні традиційної очної форми.

Для вирішення поставленої задачі (забезпечення якості навчання на одному рівні для очної форми навчання та з елементами дистанційного навчання) було застосовано комплексний підхід щодо організації частини навчання без відриву від виробництва.

По-перше, службами кадрів структурних підрозділів Укрзалізниці було проведено аналіз посад керівників та фахівців для навчання за безвідривною формою. Одночасно було визначено можливу кількість годин, яку працівник може приділити навчанню на робочому місці. Найбільш оптимальним варіантом з урахуванням потреб виробництва було визначено 4 години щодня протягом двох робочих тижнів.

По-друге, викладачами університету було створено навчальні курси для кожної категорії посад із застосуванням навчальної платформи Moodle. Основну увагу було приділено ретельній структуризації навчального матеріалу відповідно модулів професійної програми підвищення кваліфікації. На самостійну роботу слухачів виносились в основному модулі загальної та функціональної складової і частково галузевої складової професійної програми. При цьому в якості основного критерію вибору матеріалу для самостійної роботи слухачів були результати підсумкового контролю знань за традиційною формою навчання. Тобто, теми модулів, за якими слухачі отримували найвищі оцінки, у першу чергу визначались для самостійної роботи. Також навчальний матеріал по кожному модулю обов'язково супроводжувався контрольними питаннями та невеличким тестуванням, після проходження якого слухач мав змогу перейти до наступного модуля. З використанням інструментів Moodle слухач у чаті отримував

консультації від викладача з питань, які викликали труднощі з їх засвоєнням.

По-третє, для отримання достовірної оцінки ефективності курсів підвищення кваліфікації за кожною професійною програмою було створено тести для вхідного та вихідного контролю знань. Ці тести містили однакові питання в однаковій кількості (100 питань) для проходження вхідного та вихідного контролю знань. Слід відмітити, що вхідний контроль знань проводився до початку занять як в групах навчання з відривом від виробництва, так і в групах з елементами дистанційного навчання. Тобто, слухач, що навчався за безвідривною формою, повинен був спочатку пройти вхідний контроль у перший день навчання, і тільки після цього отримував доступ до навчального матеріалу.

Для порівняльного аналізу якості опанування професійної програми за різними формами навчання було використано результати вхідного та вихідного контролю знань за аналогічними категоріями посад слухачів курсів, що проходили навчання за різними формами (рис. 12, 13).

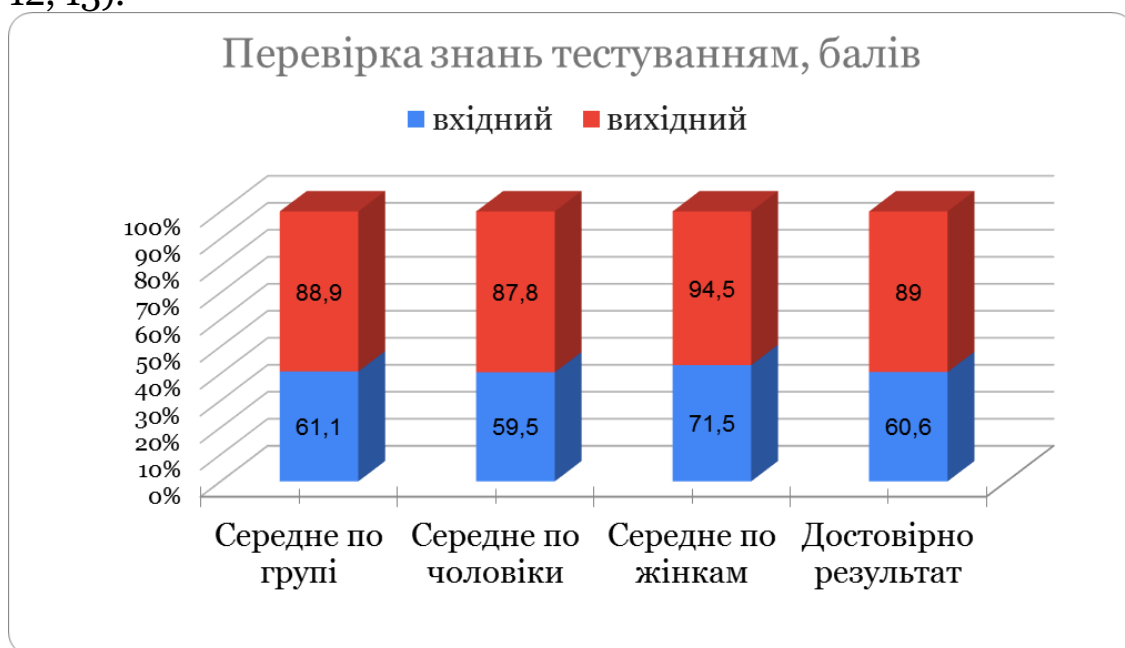


Рис.12. Результати вхідного та вихідного контролю групи Ш-3-1 (очна форма навчання)

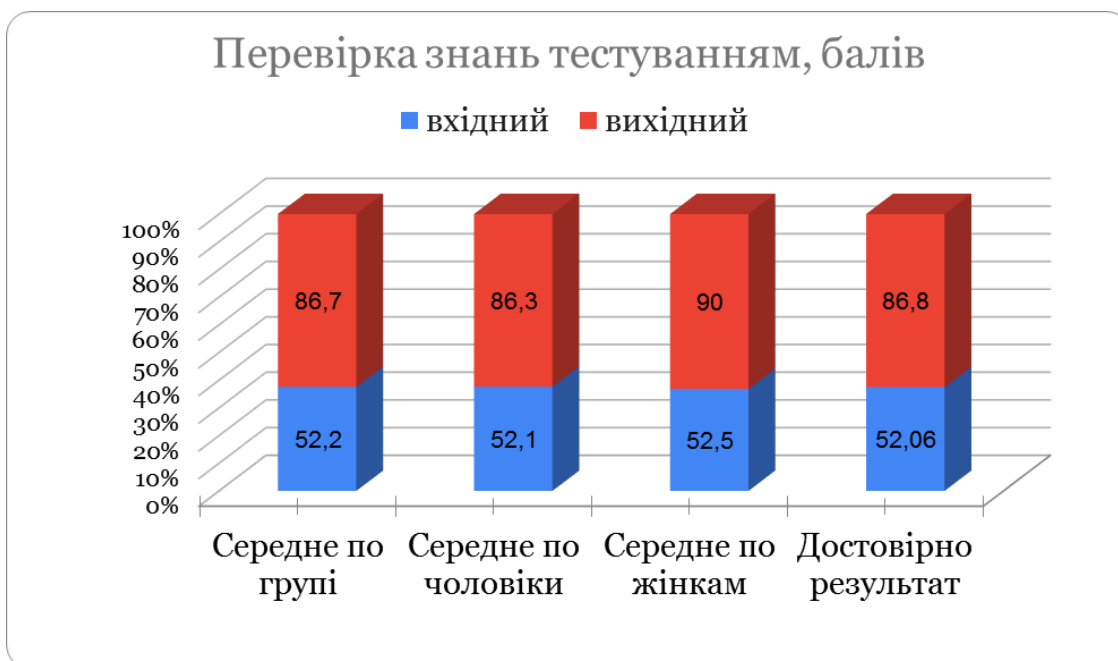


Рис.13. Результати вхідного та вихідного контролю групи Ш-1-2 (з елементами дистанційної форми навчання)

Як видно з наведених діаграм, середні результати по групах з вихідного контролю знань практично збігаються. Різниця балів не перевищує 3 %. Також на рис. 1, 2 наведено достовірні результати по групі (виключено найгірший та найкращий результати), які підтверджують практичну рівність рівня підготовки слухачів на момент вихідного контролю. Аналогічні результати спостерігаються по іншим групам, які проходили навчання у 2019 році.

Проведене дослідження з аналізу результатів вихідного контролю у групах з різними формами навчання дозволяє зробити висновки щодо правильності обраного підходу з вирішення поставленої задачі. Слід також підкреслити важливість ретельного підбору слухачів до навчальної групи за категорією посад, на які спрямовано відповідну професійну програму підвищення кваліфікації. Також важливу роль відіграє якість підготовки навчального матеріалу для самостійного опанування слухачами.

Таким чином запропонований і реалізований в університеті підхід до проведення курсів підвищення кваліфікації дозволяє замовнику отримати якісні освітні послуги при одночасному скороченні кількості працівників, що відсутні на робочому місці.

Література:

1. Національна транспортна стратегія України на період до 2030 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 30 травня 2018 р. № 430-р // База даних «Законодавство України». – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/430-2018-%D1%80>.

2. Закон України «Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 40, ст.2021.

3. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки 26.03.2001 № 127/151, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 06.04.2001 за № 315/5506 зі змінами // База даних «Законодавство України». – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0315-01>.

4. Наказ Укрзалізниці від 24.10.2001 № 569-Ц.

5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.01.2016 р. №34 // База даних «Законодавство України». – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fea129ab6c.pdf>.

2.21. Університети третього віку. Досвід роботи U3A Toowoomba Inc в Австралії

Туренко Н. М.

Найвідомішою у світі освітньою моделлю для людей літнього віку є University of Third Age «університети третього віку» (U3A), яка існує у європейських країнах з 70-х років минулого століття. Ідея створення університетів для осіб третього віку народилась у групи французьких учених з Університету Тулузи в 1973 році. Професор університету П'єр Велла вирішив організувати курси з геронтології для людей літнього віку. Коли число бажаючих вчитися у рази перевищило кількість місць, науковець замислився про поширення свого досвіду. Через два роки, в 1975 році, він створив Міжнародну асоціацію університетів третього віку (AIUTA) зі штаб-квартирою в Тулузі [2].

Терміном «третій вік» соціологи називають віковий період, коли людина перестає працювати зовсім або працює меншу кількість часу. Моделі університетів третього віку поділяють на «французьку», «британську» і «китайську». Їх головні відмінності полягають в формі організації навчального процесу та джерелах фінансування. Так, у Франції та Китаї всі витрати - на оплату праці професорсько-викладацького складу, оренду аудиторій, комунальні платежі - беруть на себе заклади вищої освіти і держава. У «британської» моделі університети третього віку існують за рахунок членських внесків слухачів і благодійних пожертв.

Так звана французька модель навчання передбачає створення класів або курсів для літніх людей на базі місцевих університетів при виділенні на це державних коштів. Така модель широкого розповсюдження набула у Німеччині, Італії та в країнах Центральної та західної Європи. У Великій Британії ця ідея набула розвитку та отримала нову форму. На початку 80-х років ХХ століття група соціологів та

істориків з Кембриджського університету запропонувала створити добровольчу організацію, яка б працювала на принципах самоорганізації і самодопомоги. Члени організації самостійно повинні були створювати групи за інтересами, надавати свої будинки для занять, виступати організаторами та викладачами на заняттях. Групи існували самостійно, незалежно одна від одної. Функції керівництва та контролю було покладено на членів групи, які платили невеличкий щорічний внесок [1]. Британська модель була заснована на теорії геррагогії, яка стверджує, що літні люди мають ряд психологічних та ментальних особливостей. Відміною рисою між звичайною педагогікою та геррагогікою є те, що особи літнього віку самостійно визначають програму навчання та ступінь своєї участі при її вивченні. Важливим елементом цієї теорії є освідомлення та урахування вікових особливостей осіб цієї категорії, а саме: обмеження фізичної активності, зниження здатності сенсорного сприйняття, зміни в когнітивних процесах.

В Україні університети третього віку з'явилися відносно нещодавно. Відповідний Наказ «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» був виданий Міністерством соціальної політики України в серпні 2011 року. Такі університети працюють при Територіальних центрах соціального обслуговування у великих містах України як і являють собою навчальні центри, клуби за інтересами, де люди «третього віку» вивчають іноземні мови, комп'ютерну грамотність, право і безліч інших предметів [3]. Зокрема у Харкові, послуги «університету третього віку» надаються у кожному районі міста. Щоб стати учасником однієї з програм, потрібно звернутися до адміністрації будь-якого територіального центру, вибрати цікаву для себе тематику курсів і підготувати необхідний пакет документів для подачі заяви на участь. Можливість «навчання» в такому університеті дає перш за все можливість спілкування, дефіцит якого відчують люди літнього віку. У подібних центрах створюється певне середовище, в якому можна отримувати користь і бути корисним самому. Це дієвий засіб від стресу і самотності у сучасних умовах тотальної зайнятості людей середнього віку.

Вивчення зарубіжного досвіду організації та роботи УЗА допоможе зробити навчання в «університетах третього віку» в Україні більш корисним та різноманітним для 11,5 мільйонів українських пенсіонерів.

Достатньо цікавим є досвід роботи університетів третього віку в Австралії.

Перший УЗА з'явився у Мельбурні в 1984 році. Його робота ґрунтувалась на британській моделі університетів третього віку. Пізніше, у 1998 році, в Австралії для людей третього періоду життя з'явилась можливість дистанційного навчання в УЗА. Таку можливість вони отримали в рамках однорічного проекту, оприлюдненого ООН до Міжнародного року літніх людей в 1999 році. Дистанційна форма

навчання у першу чергу була розрахована на осіб літнього віку, які за різних обставин були ізольовані від суспільства і мали перешкоди для відвідування університету. Отримавши великий попит дистанційного навчання в УЗА, він продовжив роботу. Сьогодні його послугами користуються як літні люди так і люди з обмеженими можливостями здоров'я.

Одним із багаточисельних університетів для людей літнього віку в Австралії є УЗА Тоowoomba Inc. Його було відкрито у 1990 році. Це некомерційна організація, керівництво якою здійснюється Правлінням, обраним з числа її членів. До числа керівників належать: President - Rhonda Weston, Vice President - May St. John, Secretary - Irene Bridgeman, Treasurer - Liz Watson, Tutor Coordinator - David Weston, Newsletter Editor/Publicity Officer - Rhonda Weston, Pittsworth Coordinator - Lyndall Madden, Crows Nest Coordinator - Penny Protheroe. Основна мета – створення освітніх та розважальних заходів для людей, яким більше ніж 50 років. УЗА в Тоowoomba Inc. є членом Асоціації міжнародних університетів третього віку (AIUTA) і членом УЗА Network Qld Inc. Членство в УЗА не вимагає попереднього навчання і є платним. Для його отримання необхідно щороку сплачувати по 50 \$ США [4].

Курси або заходи, які відбуваються в УЗА охоплюють достатньо велике коло інтересів своїх членів, таких як спорт, сімейна історія, фізичні вправи, філософія, фотографування, мистецтво, технології, подорожі, танці, геологія, історія, здоров'я, музика, ремесла і написання текстів. Робота університету відбувається упродовж чотирьох семестрів, кожен з яких триває по 8 тижнів. Заняття проходять щодня з 9.00 до 16.00. Всі курси університету розподілені за 16 основними напрямками: art, academic, computers (technology), craft, dancing, financial, games, health-mind & body, history, languages, lecture (discussion), USQ lectures, music, other, sport & physical activity, writing. Кожен курс поділяється на декілька тем:

1. Art (botanical art, drawing ABC, multimedia, oil painting, pastel drawing, portraiture, wonders of water color);
2. Academic (enjoying mathematics, introduction to gem stones & minerals, Shakespeare, a twenty first century man, topics in geology);
3. Computers (technology) (amateur radio, android phones & tablets, apple iPad, apple iPad (phone-beginners), apple iPhone refresher, computer workshop, social media- an understanding, website- make a simple website, windows 10 and office-advanced);
4. Craft (knitting and crochet, lead lighting-advanced, lead lighting-beginners, pottery morning, pottery afternoon, pyrography for beginners, sewing circle, tatting, wood turning);
5. Dancing (circle dancing, line dancing, Scottish country dancing, social dancing-a mixture of old time and some new vogue);
6. Financial (global economics in the digital age, investors forum);

7. Games (bridge for beginners, canasta, card game joey, cards (500 & contract whist), chess, mahjong, mahjong for fun, scrabble, trivia);

8. Health-mind & body (food, nutrition and health, regain your brain);

9. History (American wild west (19th century), ancient belief: from stone age to about 100 ad, ancient belief: religions, experience, & history, ancient Egypt's amazing history term 3 & 4, archaeology of ancient & indigenous Australia, Chinas magnificent history, church history from the past thousand years, early Indian thought, family history, origin of the bible, Persia unveiled- the making of iron, roman empire, weaving a family history tapestry);

10. Languages (chinese mandarin, french, german language, indonesian language, Italian language, spain and the spaniards);

11. Lecture (discussion) (book discussion group, Christianity and feminism, discussion group, dynamic life, our changing world, round table discussion group);

12. Music (chamber singers, dinky di bush ballads and country, guitar, learn to read music, sing-a-long singers, sing a song, singing for fun, song writing, ukulele for fun);

13. Other (cryptic crosswords, Friday lunch group, gardening, movie club, photography basics and camera handling, poetry reading, Sudoku easy, Thursday lunch group, travel-armchair, Tuesday lunch group, wellcamp airport ambassadors);

14. Sport & physical activity (aquatic exercise group, archery-target archery, badminton, balance, croquet ricochet, gateball, golf croquet, lawn bowls, shibashi qigong, swimming & aqua aerobics, table tennis, tai chi, tennis, ten pin bowling, walking group, Wednesday wanderers waking, group, yoga);

15. Writing (creative writing, green chicken writers, rainbow writers, rambling writers, short story writing, writers at work) [4].

Як і у звичайному закладі вищої освіти, для слухачів складається розклад, за яким члени університету відвідують обрані ними заняття або заходи. Так, опанувати мистецтво мереживоплетіння Tatting можна щочетверга з 9.30 до 11.00, а навчитись техніці Pyrography (пірографія), яка використовується в декоративно-прикладному мистецтві і художній графіці, можна кожного вівторка з 9.30 до 11.30.

Заняття проводяться в групах у місцях згідно програмових вимог або уподобань викладача. В залежності від обраного напрямку навчання на одне заняття відводиться близько 2 годин. Одночасно в університеті можна навчатись за різними напрямками у різних класах. Клас вважається сформованим, коли в ньому нараховується більше ніж 7 осіб. До слухачів висуваються наступні вимоги:

1. Вік третього періоду життя (після 50 років);

2. Розділяти та підтримувати ідеї та цілі організації;

3. Бути фізично й розумово здібними відвідувати заняття;

4. Не потребувати підтримки психічного здоров'я;

5. Дотримуватися всіх чинних правил організації.

Присутність на заняттях сторонніх (дітей або супроводжуючих осіб) та домашніх тварин заборонено.

Заняття з особами третього віку веде викладач або наставник. Працює він на волонтерських засадах. По закінченню навчання за обраним курсом складання іспитів не заплановано.

На сьогодні на всій території Австралії, у кожному з її штатів, таких як Новий південний Уельс, Квінсленд, Південна Австралія, Тасманія, Вікторія, Західна Австралія працює багата кількість університетів, які засновано як у XX столітті так і упродовж останніх років. Всього і цій країні налічується більше 300 таких університетів [4].

Отже, університети третього віку в Австралії є розповсюдженими некомерційними організаціями, які надають можливість людям, вік яких співпадає з віком третього періоду життя, використовуючи власний життєвий досвід та знання навчати інших, й набувати нових навичок та вирішити проблему спілкування та затребуваності себе для потреб суспільства. Перебування в таких університетах людей літнього віку дає позитивні результати, що є підставою для подальшого вдосконалення системи роботи закладів такого типу та передачі свого досвіду країнам, які впроваджують на своїй території освіту для людей пенсійного віку.

Література:

1. Университет третьего возраста: как и чему учатся пожилые британцы. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-42991562>.
2. Забить на возраст. URL: <https://roscongress.org/blog/zabit-na-vozrast>.
3. Университет третьего возраста: какие возможности есть у украинских пенсионеров? URL: <https://o-tkachenko.com.ua/article/2019-03-15-universitet-tretego-vozrasta-kakie-vozmozhnosti-est-u-ukrainskikh-pensionerov>.
4. U3A in Toowoomba Inc. URL: <http://u3atoowoomba.com/index.html>.
5. РБК-Україна. STYLER > Життя. URL: <https://styler.rbc.ua/rus/zhizn/stalo-izvestno-kolichestvo-pensionerov-poluchayut-1547151889.html>.

2.22. Аналіз ефективних практик розвитку медіа компетентностей в освіті дорослих у США та Канаді

Головченко Г.О.

Обираючи для аналізу медіа освітні практики на робочому місці, ми керувалися теорією «медіа освіти», запропоновану S. Livingston [8]. Вчена розглядає медіа освіту як інформаційну компетентність, що має різні виміри. Перший вимір – соціально-політичний – пов'язаний з демократією та активною участю кожного у житті суспільства. Медіа

освічені люди, з цієї точки зору, є поінформованими, відповідальними громадянами. В контексті загальноприйнятого визначення терміну «медіа освіта», здатність отримувати, розуміти та оцінювати медіа повідомлення чи будь-яку інформацію дозволяє їм стати поінформованими, здатними незалежно та критично думати. Їхнє уміння створювати медіа повідомлення дозволяє їм бути почутими у суспільстві. Як відзначає W. J. Potter [12], такий погляд на медіа освіту акцентує потребу кожного індивіда на його/її вмінні абстрагуватися від впливу мас медіа. Таким чином, саме критичне мислення набуває вагомості у розумінні медіа освіти сучасної людини як члена громади і суспільства. Інший вимір, за С. Лівінгстон, стосується економіки знань, конкурентоспроможності та вибору [8]. У цьому випадку індивіда розглядають у його/її відношенні до економіки, а саме ринкової економіки з двох позицій: як споживача та суто як працівника. Як споживач, медіа освічена особа здатна збільшити свої знання, отримуючи достатньо інформації з інтернет джерел, та зробити виважений вибір. Іншими словами, медіа споживач повинен бути здатним розпізнавати і передбачати стратегії рекламодавців стосовно тієї продукції чи послуг, які бажає придбати. Ця риса медіа освіти рівноважлива для усіх членів суспільства.

Нарешті, медіа освіченість особи, на думку С. Лівінгстон, також полягає в її умінні отримувати, вибирати й оцінювати інформацію, що стосується її професійної діяльності, та створювати медіа повідомлення в межах своїх робочих обов'язків з метою досягнути більшого на робочому місці. Можливо, підняти свій рівень можливої зайнятості на ринку праці та підвищити свою конкурентоздатність (там само).

Але, як і у першому випадку, медіа освіта розглядається дослідницею в соціальному контексті, тобто її спрямованість можна вважати не чисто економічною, а соціально-економічною

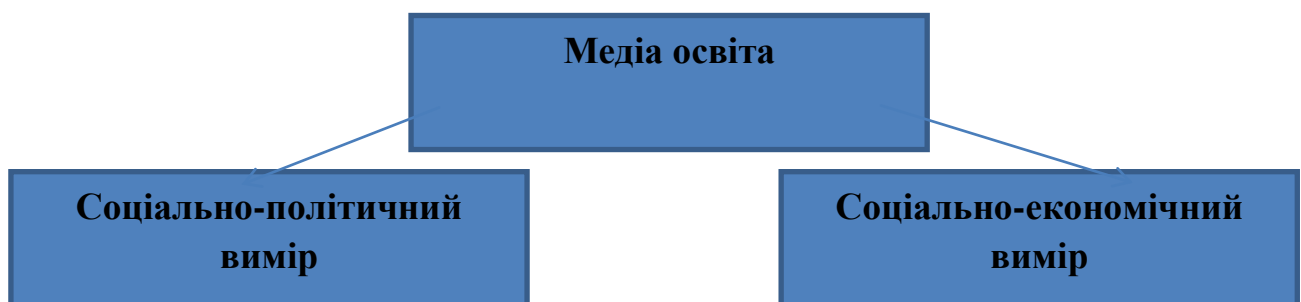


Рис. 14. Виміри медіа освіти на сучасному етапі

Джерело: систематизовано за (Livingston, 2008)

Таким чином, медіа освіта кожного, у тому числі й будь-якого працівника, має розглядатися, передусім, з позиції її важливості для суспільства, для особистих та професійних цілей. Іншими словами, сучасного працівника необхідно розглядати як працюючого громадянина, який вільно володіє цифровими та медіа навичками, адже

у сьогоднішньому світі вони є найбільш важливими та затребуваними. Вони сприяють підвищенню конкурентоздатності кожного працівника та зростанню продуктивності економіки країни. Більш того, очікується, що професії майбутнього будуть повністю залежати від здатності та умінь людини безперервно навчатися та вирішувати проблеми, використовуючи цілий спектр своїх цифрових умінь [2]. Навіть такі рутинні завдання на робочому місці, як підрахунки, спілкування з клієнтами чи реклама у соціальних медіа, потребують цифрових навичок, не згадуючи вже про здійснення онлайн платежів, електронні рахунки, онлайн ринок чи електронну комерційну діяльність підприємства.

Широке використання технологічних новинок, швидкий технологічний поступ в робото-технологіях та сфері штучного інтелекту кардинально та швидко змінюють робоче місце сучасного працюючого і висувають до нього/неї високі вимоги. Так, обсяги інформації, що невинно збільшуються, вимагають від сучасних працівників таких умінь, які допоможуть їм уникнути інформаційного перенавантаження. Теле- та відео технології вже стали звичними, тому спілкування та координація роботи кількох працівників за їхньою допомогою також не є дивиною. Мобільні технології вимагають від працівників повсякчасного виконання професійної діяльності у мобільному контексті.

Фактично, цифрові технології наскільки змінили робоче місце будь-якого працівника, що науковці навіть ведуть мову про феномен *NWOW* – *new ways of working*, що в перекладі з англ. означає «нові способи праці». Їх основною рисою стає не лише виконання безпосередніх службових обов'язків, але й соціальна інклюзія та активне громадянство [4, с. 122].

Отже, мають місце докорінні зміни робочого середовища. Прикметно, що наслідком цих змін є не лише технічні та технологічні характеристики, але й, як зазначалося вище, певні соціальні вимоги. Ці зміни, в свою чергу, потребують нових знань, умінь та навичок від працівника. Нині затребувані ринком праці компетентності виходять за рамки якісного виконання лише своїх функційних обов'язків. Те, що вимагається від сучасного працівника, – питання інклюзії та добробуту як власного, так і організації свого працевлаштування, громади і суспільства в цілому [4, с. 123]. Соціальне життя формує запит на необхідні компетентності, навички і вміння працівника будь-якої сфери діяльності. І саме соціальне життя надало медіа навичкам працівника такої вагомості.

В контексті робочого середовища логічніше було б вести мову не просто про медіа компетентність працюючого, а про його/її цифрові та медіа навички. Нам імпонує бачення групи зарубіжних науковців А. Collard, Т. De Smedt, М. Dufrasne, Р. Fastrez, V. Ligurgo, G. Patriarche, Т. Philippette, які пропонують розглядати цифрову та медіа компетентності

працюючих, зокрема офісних працівників, з точки зору рівня застосування ними своїх цифрових і медіа навичок у професійній діяльності. Так, спочатку дослідники виділили ті види професійної діяльності офісних працівників, де потрібно використовувати свої цифрові та медіа вміння, а саме: створення документу, передача низки документів, управління вхідною та вихідною документацією, доручення іншим знайти потрібну інформацію, прийняття рішення про розподіл обов'язків, ролей, функцій та загальне керування процесом, планування, планування діяльності відділу, синхронна співпраця з іншими відділами, організація та облаштування робочого місця для ефективної співпраці.

На основі вивчення виокремлених видів діяльності, а також враховуючи ступінь застосування працівниками своїх цифрових та медіа умінь за допомогою анкетування та інтерв'ю, дослідники будують дві моделі цифрової та медіа освіченості сучасного офісного клерка.

У першій моделі медіа освіта працівника сприймається, насамперед, лише як набір базових навичок (навіть не компетентностей), що дозволяють клерку виконувати свої професійні обов'язки, передбачені вимогами організації чи компанії. Коротше кажучи, від працівника очікується, що він/вона вміють чи навчаться використовувати ті технічні засоби, що їх надає працедавець, і зможуть якісно виконати поставлені завдання. У другій моделі працівники не просто вміють і використовують нові технології у своїй діяльності, але й проявляють певну винахідливість упродовж своєї трудової діяльності.

Таким чином, враховуючи рівень використання своїх цифрових та медіа навичок, першу модель дослідники назвали моделлю відповідності», іншу – «моделлю винахідливості» [4, с.122]. Такий підхід до розвитку цифрової та медіа грамотності суголосний з твердженням С. Гончаренка [1, с.54] про необхідність розрізняти між наочністю та освіченістю. Якщо наочність забезпечує соціальну та професійну адаптацію випускника в суспільстві і на виробництві, то освіченість нормує індивідуальне сприйняття світу в цілому і окремих його сфер, можливість його критичного і творчого переосмислення та перетворення, широкого використання суб'єктивного досвіду в оцінці та інтерпретації різних фактів і процесів навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цілей і цінностей, внутрішніх установок і соціально-культурних детермінацій.

У цьому контексті мова може йти про цифрову та медіа наочність працівника чи його/її освіченість, як про два рівні використання своєї цифрової та медіа компетентностей на робочому місці. Однак, нас цікавить не просто рівень цифрових і медіа навичок працюючих, а сам медіа освітній процес, завдяки якому працівники набувають необхідних навичок і умінь. Для отримання об'єктивної картини потрібно звернутися до аналізу найкращих практик провадження медіа освітньої діяльності на робочому місці.

З цією метою ми умовно поділимо усі професії та робочі місця на три категорії:

- ті, що безпосередньо пов'язані з медіа;
- ті, завдяки яким провадиться медіа освітня діяльність;
- ті, які не мають стосунку до медіа.

Перша категорія професій потребує професійної медіа освіти, здобутої у формальному освітньому середовищі. До них відносяться, насамперед, журналістика та пов'язані з нею професії. Розширити свої знання з медіа освіти, поглибити наявні медіа навички, розвивати цифрову компетентність представники цієї групи можуть у неформальній та інформальній освіті, як і будь-який представник суспільства, в якому вони проживають і працюють. Відтак, на аналізі та прикладах провадження медіа освітньої діяльності на робочому місці, зокрема в журналістиці чи інших сферах діяльності пов'язаних з медіа, ми не будемо зупинятися. Це потребує окремого додаткового дослідження.

Друга категорія охоплює педагогічні професії – вихователя дитячого садка, учителя молодшої, середньої та старшої школи, тренера, фасилітатора, модератора, викладача, бібліотекаря, працівника музеїв та ін. Набуття необхідних цифрових і медіа навичок цією категорією працівників можливе як у формальній, так і в неформальній/інформальній освіті. Досвід США та Канади щодо медіа підготовки педагогічного персоналу ми висвітлили окремо. Те, що стосується медіа освіти у формальному освітньому середовищі було представлено у попередньому розділі. Натомість, аналіз медіа освітніх можливостей тих працівників, які пов'язані з системою освіти, у неформальній/інформальній освіті пропонується у наступному підрозділі цього розділу.

Отже, тут ми зупинимося на третій категорії професій і з'ясуємо, чи потрібні медіа навички працівникам, які не мають жодного стосунку до медіа чи медіа освітньої діяльності.

Важливість навчання саме на робочому місці доведено статистикою. Так, у Канаді рівень працівників, які отримали навчальну підготовку, пов'язану з роботою чи кар'єрою, зріс з 29% у 1997 р. до 35% у 2002 р. [3]. 4,8 млн канадських працівників віком від 25 до 64 років, що становить третину усього населення країни, беруть участь у навчанні на робочому місці. Потужний потенціал такого навчання використовують працедавці.

Прикметно, що розвиток суто медіа навичок працівників відбувається в межах базових освітніх програм, а цифрових навичок у межах навчання з інформаційних технологій.

У сьогоденних умовах 74% американців використовують комп'ютер на своєму робочому місці [9]. Відтак можна з впевненістю стверджувати, що ІТ технології проникли майже у всі професії від високо- до низько-кваліфікованих. Необхідність володіння працівниками навичками

використання цифровими засобами, у тому числі й медіа, змушують працедавців організовувати навчання своїх працівників.

Американське товариство з навчання та розвитку (ASTD – American Society for Training and Development) проаналізувало діяльність 2500 фірм на предмет навчання працівників. Було з'ясовано, що ті організації, що провадили цілісне навчання своїх працівників (розвиток «м'яких» і «твердих» навичок одночасно), отримували дохід на 218% вище з розрахунку на кожного працівника, ніж ті компанії, що навчали виключно виконанню професійних обов'язків [13].

Зазначимо, що особи, які не мають ІТ навичок, вважаються «цифрово неграмотними» (digitally illiterate). Навіть у досліджуваних країнах є досить чималий відсоток таких осіб, зокрема у США він становить 16%. У порівнянні з міжнародним рівнем (23%) він нижчий. Звертає на себе увагу той факт, що рівень цифрової неграмотності залежить від рівня освіти особи. Біля 2/5 (41%) дорослих американців, які не закінчили школу, 17% американців, які закінчили школу, але не коледж, і 5% дорослих, які не мають вищої освіти, є цифрово неосвіченими [9]. Невміння користуватися сучасними ІТ означає їхню неспроможність якісно виконувати свої професійні обов'язки, а також бути активними членами суспільства, оскільки відсутність медіа грамотності стає для них непереборною перепорою.

Згідно з даними Adobe, організації, що прагнуть цифрової досконалості, навчають і розвивають цифрові навички своїх працівників. Вони визнають, що навчання та можливість особистісного та професійного розвитку стають головним пріоритетом для сучасних працівників. Без такої пропозиції від організації працівники почуваються «не стимульованими та розчарованими» [13].

Якщо ж організації забезпечують таким навчанням, працівники розвивають свою цифрову та медіа компетентності, а самі організації отримують могутній засіб власного розвитку, розвитку свого персоналу та засобу його утримання. Враховуючи теорію С. Лівінгстон, навчені цифровим та медіа навичкам працівники принесуть економічну користь своїй компанії, собі, як в особистому, так і у в професійному вимірах, і врешті соціальну вигоду громаді та суспільству загалом.

У Канаді також було проведено дослідження, наскільки сучасний канадець відповідає вимогам нинішньої економіки. З'ясовано, що багато канадців не мають достатнього рівня загальної освіченості, математичних навичок і умінь вирішувати за допомогою цифрових технологій різноманітні проблеми. Відсутність належних цифрових навичок, у тому числі й медіа компетентності, заважає їм повноправно конкурувати на ринку праці [2]. Однак навіть ті працівники, що мають необхідні цифрові та медіа навички, потребують їх подальшого розвитку.

З урахуванням отриманих результатів у 2015 р. було розроблено довгострокову стратегію щодо покращення цифрової та медіа

грамотності канадців різних соціальних та економічних верств населення для підвищення продуктивності та конкурентоздатності майбутніх поколінь. Інвестиції у розвиток зазначеної компетентності через різні федеральні програми сприятимуть економічному та суспільному добробуту. Наприклад, у бюджеті 2017 р. на реалізацію поставлених завдань виділено 29,5 млн доларів на 5 років. Завдяки достатньому фінансуванню програми розвитку необхідних медіа та цифрових навичок канадці зможуть набути належних знань і навичок, зможуть конкурувати та вільно розвиватися у цифровому середовищі робочого місця та суспільства.

У контексті означеної довгострокової програми розвитку цифрової та медіа компетентностей відома канадська громадська організація та освітня онлайн платформа MediaSmarts розробила свої рекомендації для федерального бюджету 2018-2019 рр., які охоплюють наступне:

- Федеральний уряд співпрацює з MediaSmarts з метою створення національної програми розвитку цифрової та медіа освіти для усіх канадців на наступне десятиліття;
- Федеральний уряд підтримує діяльність усіх громадських організацій, що працюють над реалізацією поставленого завдання, через їх фінансування;
- Федеральний уряд підтримує дослідження та ініціативи націлені на розвиток цифрової та медіа компетентностей у вразливих категоріях населення, щоб вони змогли стати соціально та економічно інклюзивними [10].

Серед рекомендацій MediaSmarts особливу увагу привертає положення, що федеральний уряд Канади підтримує та заохочує цифрове та медіа навчання працівників на їхньому робочому місці шляхом різних податкових пільг тим компаніям, де таке навчання проводиться. Метою медіа освітніх програм має стати не лише розвиток базових навичок користування цифровими і медіа ресурсами, але й створення власної медіа продукції. Таке завдання ставить канадський уряд перед підприємствами малого та середнього бізнесу, для яких це може стати справжнім викликом. Підприємства малого та середнього бізнесу становлять 99% усіх бізнес структур Канади. Відтак є найбільшими працедавцями, оскільки наймають значну чисельність працюючих. Федеральний уряд розуміє, що на відміну від великих підприємств та громадських і освітніх закладів, малий і середній бізнес доволі повільно впроваджує цифрові технології у свою діяльність, забезпечує свою онлайн присутність в інтернеті, просуває свій бізнес онлайн чи розвиває свою здатність до електронної комерції. Це означає, що, в той час, як глобальна цифрова економіка продовжує зростати, канадські працівники малого та середнього бізнесу стають вразливими на ринку праці, оскільки не мають достатньо розвинених цифрових і медіа навичок. Завдяки дослідженням проведеним Канадською е-бізнес ініціативою (CeBI – Canadian e-Business Initiative) було визначено

чинники, що заважають широкому впровадженню цифрових технологій у бізнес. Серед найбільш типових – відсутність відповідного навчання працівників, його вартість, витрачений час і невпевненість у поверненні інвестицій [7].

Незважаючи на те, що американські та канадські компанії висвітлюють в інтернеті свою діяльність, місію, візію, стратегічні плани розвитку, можливості навчання для своїх працівників та багато іншого, інформація про зміст навчання на робочому місці вважається ноу-хау. Тому на сайтах компаній ця інформація, якщо і наявна, проте носить рекламний характер, що унеможлиблює її аналіз та систематизацію за певними критеріями. З огляду на зазначене, ми пішли зворотнім шляхом – проаналізували наявні в інтернеті освітні пропозиції для бізнес компаній, фірм, організацій. Логічно було припустити, що для розвитку цифрової та медіа компетентностей працівників компанії звертаються до аутсорсингу (від англ. outsourcing – угода, за якою певні завдання компанії передаються для виконання експертам у цьому виді робіт). Таким чином, ми з'ясували, що американські та канадські компанії віддають перевагу експертам з цифрової та медіа освітньої діяльності – відомим громадським медіа освітнім організаціям, які підбирають навчальні програми відповідно до потреб компанії-замовника. Більш того, представники медіа освітніх організацій, медіа освітні тренери, фасилітатори, педагоги провадять навчання на території замовника. Кожна громадська медіа освітня організація, мова про які йшла у попередніх розділах нашого дослідження, пропонує низку навчальних ресурсів саме для корпоративних клієнтів.

Такі програми користуються попитом, зокрема з розвитку цифрових навичок та використання соціальних медіа. Недивно, адже за їхньою допомогою працівники компанії-замовника створюють імідж компанії, просувають на ринку свій бренд, залучають більше клієнтів, просто спілкуючись у соціальних мережах чи у різних групах онлайн. Наведемо приклад, які рекомендації з використання соціальної мережі LinkedIn пропонуються для просування своєї компанії та її продукції. Серед 5 ключових рекомендацій найбільш результативними можна вважати введення посади менеджера з соціального спілкування та навчання персоналу соціальним

LinkedIn – професійна мережа, платформа, де спілкуються фахівці. Нині налічує понад 500 млн користувачів, містить дані про компанії, промисловість та індивідуальну контактну інформацію, що дозволяє їй стати ефективним знаряддям маркетингової політики будь-якої компанії медіа навичкам [6].

Його переваги для компанії очевидні. Так, соціальний медіа менеджер надсилає електронного листа працівникам, що потрібно поширити певний контент, до якого прикріплюється посилання на фірму та її діяльність чи продукцію. Кожен зі співробітників поширює інформацію у своїх групах в соціальній мережі. Якщо вони мають

необхідні соціальні медіа навички, це просто і легко. Тому варто навчати працівників умінню поширювати інформацію у групах. Для цього, насамперед, потрібно навчитись, як завоювати довіру у цільовій групі. Це можливо лише через виважені, добре обдумані коментарі до дискусій, які вже проводяться у групі чи на форумі. Також необхідно ділитися інформацією від інших учасників групи, а не лише поширювати контент про свою фірму, щоб уникнути слави рекламодавця. Крім того, доцільно розпочати нове обговорення в групі, ставлячи короткі, але серйозні запитання. Якщо нова дискусія розпочалася, потрібно реагувати на кожен коментар. Навчання соціальним медіа проводить на робочому місці менеджер з соціального спілкування.

Розуміння різних медіа та їх впливу нині стає життєво необхідною навичкою для лідера. Постійний інформаційний потік через новини, телевізійні програми, електронні книги, соціальні мережі формує навички сприйняття, розуміння та оцінювання інформації, навколишнього світу та те чим він живе. Медіа освічені лідери здатні виконувати свої обов'язки найкраще. CNBC (американський кабельний і супутниковий канал новин для бізнесу) оприлюднив результати дослідження, що CEO (chief executive officers), тобто генеральні директори чи топ-менеджери компанії, які активні в соціальних мережах, кращі керівники, ефективніші комунікатори, ніж ті, хто не використовує свої цифрові та медіа навички. Вони мають більший доступ до необхідних знань, можуть краще донести до рядових працівників і до суспільства стратегічні цілі компанії, поширювати інформацію на внутрішньому та зовнішньому ринках, завжди мають свіжі креативні ідеї, вміють адекватно оцінити отриману інформацію, використати соціальні мережі для створення іміджу компанії, прийняти вірне рішення і нести за нього відповідальність тощо [11]. Зважаючи на це, громадські медіа освітні організації також пропонують корпоративним клієнтам, тобто компаніям замовникам, програми з розвитку лідерських якостей, невід'ємною частиною яких є розвиток цифрової та медіа компетентностей керівників різних рівнів.

Інший варіант розвитку цифрової та медіа компетентності працівників є використання освітніх пропозицій відомих інтернет-компаній чи офісів соціальних мереж. У цьому відношенні цікавий досвід медіа освітньої діяльності має відома соціальна мережа Facebook. З метою покращення свого суспільного іміджу, компанія започаткувала програму «Community Boost» (у перекладі з англ. – зростання спільноти). Упродовж 2018 р. Facebook інвестувала десятки мільйонів доларів у навчання безробітних, підприємців початківців, власників сімейного бізнесу у 30-ти містах США. Серед основних завдань програми варто назвати наступні:

- подальший розвиток цифрових і соціальних медіа навичок для пошуку робочого місця, оскільки 62% представників малого та

середнього бізнесу у США, приймаючи рішення про прийом кандидата на роботу, керуються не тим, чи він/вона закінчили школу, а чи достатньо розвинені цифрові та медіа навички вони мають;

- навчальна програма для підприємців, як використовувати технології для перетворення ідеї в бізнес та як, використовуючи Facebook, безкоштовно створити і забезпечити свою присутність онлайн;

- для власників бізнесу навчальні програми з розвитку цифрових та медіа навичок для розширення свого бізнесу, знаходження нових споживачів у своїй країні та у світі;

- для тих, хто вперше виходить в онлайн, Facebook пропонує програму навчання цифровій грамотності та онлайн безпеці;

- тих, хто прагне підтримати свою громаду, Facebook навчає, як використовувати цифрові технології та соціальні мережі для єднання членів суспільства за допомогою таких засобів, як Events (від англ. – події) чи Groups (від англ. – групи) [5].

Технічні та інформаційні гіганти, зокрема Google, Apple, Amazon та ін., також інвестують у навчання працівників, яке безпосередньо пов'язане з розвитком цифрових та соціальних медіа навичок, що покращує соціальну й економічну мобільність.

Викладене вище дає підстави для висновку про те, що розвиток цифрової та медіа грамотності працівників у США та Канаді здійснюється переважно на робочому місці з використанням навчальних ресурсів, що пропонуються громадськими медіа освітніми організаціями. Крім того, таке навчання, на відміну від медіа освіти дітей і молодих людей, насамперед, націлено на розвиток цифрових навичок працівників. Лише навчання працівників вищого рівня – генеральних директорів та топ-менеджерів організацій – спрямовано на подальший розвиток їхньої медіа компетентності, як складової розвитку лідерських якостей. Загалом розвиток цифрової та медіа компетентностей працівників приносить не лише економічну користь організації, яка його провадить, але відіграє й значну соціальну роль.

Література:

1. Гончаренко, С. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи: Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.
2. Building Healthy Relationships with Media: A Parents' Guide to Media Literacy. (2017). NAMLE, Trend Micro Inc. URL: <https://namle.net/a-parentsguide>
3. Canadian Council on Learning. (2007). Unlocking Canada's potential: The state of workplace and adult learning in Canada. Ottawa, ON: Author.
4. Collard, A. S., De Smedt, T., Dufrasne, M., Fastrez, P., Ligurgo, V., Patriarche, G., & Philippette, T. (2017). Digital Media Literacy in the Workplace: A Model Combining Compliance and Inventivity. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 122-154. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-1-7

5. Constine, J. (2017). Facebook will teach the unemployed digital/social media skills in 30 cities. Tech Crunch. URL: <https://techcrunch.com/2017/11/09/facebook-will-teach-the-unemployed-digital-social-media-skills-in-30-cities/>
6. Dam, K. (2017). How to turn employees into firm advocates on LinkedIn: blog. PSMJ Resources, Inc. URL: <http://go.psmj.com/blog/how-to-turn-employees-into-firm-advocates-on-linkedin>
7. Digital Literacy Implementation Strategy. (2014) Digital Canada. URL: <https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/00537.html>
8. Livingstone, S. (2008). "What is media literacy?" Media@else. Retrieved from http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc
9. Mamedova, S., Pawlowski, E. (2018). A description of US adults who are not digitally literate. Stats in Brief. US Department of Education. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018161.pdf>
10. Media Smarts. (2018). Digital Literacy Fundamentals. URL: <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals>
11. Neal, S. (2017). The surprising reason why CEOs should be social media savvy. CNB. URL: <https://www.cnb.com/2017/04/13/the-surprising-reason-why-ceos-should-be-social-media-savvy.html>
12. Potter, J. (2013). Review of literature on media literacy. Sociology Compass. 7/6, 417-435.
13. Smith, S. E. (2018). Why your organization needs digital skills training: blog.
14. URL: <https://digitalmarketinginstitute.com/blog/why-your-organization-needs-digital-skills-training>

2.23. Неформальна освіта засуджених як інструмент зниження рівня рецидивної злочинності у Великій Британії

Черкаський Я.А.

Створення належних умов для забезпечення реалізації державної політики у сфері виконання кримінальних покарань, досягнення мети ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових злочинів особами, які відбули покарання, поступове наближення умов відбування покарання засудженими особами до міжнародних стандартів потребує системного перегляду засад діяльності органів та установ виконання покарань Державної кримінально-виконавчої служби України. Важливим чинником зниження рівня злочинності, особливо рецидивної, є вдосконалення соціально-виховної роботи із засудженими й ув'язненими та їх психологічного супроводу після звільнення. На нашу

думку, досягненню мети кримінально-виконавчого законодавства України сприятиме розвиток системи освіти засуджених.

У 2013 р. корпорація RAND опублікувала результати дослідження програм, які забезпечують освіту дорослих, що перебувають у місцях позбавлення волі. За допомогою методу метааналізу вони завершили комплексний огляд наукової літератури про освіту та рецидивізм. Потім аналітики переглянули значну кількість опублікованих та неопублікованих досліджень. Вибравши ті, які відповідали «суворим» стандартам дослідження, вони проаналізували та узагальнили свої результати. Результати дослідження стали вагомими доказами виняткового значення освіти у зниженні кількості рецидивних злочинів. Фактично, дослідження засвідчило, що засуджені, які беруть участь у корекційних програмах, знижують ймовірність повернення до кримінально-виконавчої установи на 43 %. Важливо, що ця оцінка базується на дослідженнях, які ретельно враховують мотивацію та інші відмінності між отримувачами корекційної освіти та тими, хто в таких освітніх програмах участі не брав [1].

Аналіз автентичних матеріалів за темою дослідження свідчить, що освітній процес має провідне значення в політиці боротьби з рецидивною злочинністю у Великій Британії. Огляд наукових джерел і нормативної бази Міністерства юстиції Англії та Уельсу дозволяє зробити висновок, що освіта осіб, позбавлених волі, є цілісною системою, в яку ефективно інтегровано форми і методи формальної, неформальної та інформальної підсистем освіти дорослих. Освіта дає змогу засудженим здобути професійну кваліфікацію, тим самим сприяючи їм у працевлаштуванні після звільнення та їх ефективній реінтеграції в суспільство; брати участь у корекційних програмах з трансформаційним ефектом, який допомагає людям змінити прокримінальне мислення по-іншому поглянути на себе, свої можливості, своє майбутнє, світ й оточуючих осіб. Окрім зазначеного, освіта допомагає засудженим подолати негативні наслідки життя в умовах позбавлення волі, розширюючи світогляд, змінюючи світосприйняття.

Організаційні засади освіти дорослих засуджених у процесі підготовки їх до звільнення та інші аспекти освіти соціально-виховної роботи в установах виконання покарань досліджували вітчизняні науковці, зокрема О. Аніщенко, В. Бадира, Є. Бараш, О. Беца, І. Богатирьов, А. Галай, О. Джужа, О. Дука, О. Колб, Л. Лук'янова, В. Прусс, В. Човган, Д. Ягунов та інші. Проблемаами реабілітації засуджених і питаннями освіти дорослих у пенітенціарних установах займалися дослідники Великої Британії, зокрема Д. Ендрюс (D. Andrews), Дж. Бонта (J. Bonta), Е. Койл (A. Coyle), Е. Ліблінг (A. Liebling), Дж. С. Ворміт (J. S. Wormith), Е. Бейліз (A. Bayliss), Дж. Брайнс (J. Braggins), Л. Намад-Вільямс (L. Nahmad-Williams), К. Чіті (C. Chitty), Е. Гюрес (E. Hughes), Дж. Толбот (J. Talbot), М. Ноулз

(М. Knowles), Е. Пайк (А. Pike), Дж. МакГуаєр (J. McGuire) та інші. Проте, як свідчить аналіз джерел на електронних і паперових носіях, на рівні дисертаційних і монографічних досліджень освіта засуджених не ставала предметом ґрунтовного вивчення вітчизняних науковців.

На нашу думку, важливе значення в процесі ресоціалізації засуджених належить програмам втручання й корекції поведінки правопорушників (Offender behaviour programmes and interventions), кінцевою метою яких є зміна мислення, ставлення й поведінки, які можуть спонукати людей до повторного правопорушення після звільнення. Такі інструменти відповідають загальноприйнятим у наукових колах ознакам системи неформальної освіти дорослих.

Програми втручання й корекції поведінки правопорушників передбачають серію групових терапевтичних заходів, які проводяться підготовленими фасилітаторами, для зниження ймовірності повторного скоєння правопорушень шляхом усунення психологічних причин їх протиправної поведінки. Міністерство юстиції Англії та Уельсу використовує акредитацію з метою визначення того, що програма, по-перше, розроблена на основі найкращих доступних даних; по-друге, буде ефективно імплементована; по-третє, буде оцінюватись ефективність, щоб продемонструвати результати, які досягаються.

Програми акредитуються Комісією з питань акредитації та консультування виправних установ (the Correctional Services Accreditation and Advice Panel). Це група незалежних, міжнародних експертів. Вони оцінюють програми відповідно до принципів ефективних утручань. За зазначеними принципами якісні програми чи заходи базуються на доказах та/або є надійно обґрунтованими для зниження кількості повторних правопорушень; ураховують чинники рецидиву; орієнтовані на відповідних користувачів; розвивають нові навички, а не лише підвищують обізнаність; мотивують, приваблюють і утримують учасників як безпосередньо учасників програми; можуть бути оцінені. Окрім цього, акредитовані програми повинні демонструвати переконливі докази того, що методи, які застосовуються, допоможуть злочинцям змінитися; інструменти оцінки ризиків і потреб будуть надійно орієнтовані на цільову аудиторію; існують зобов'язання контролю якості реалізації програми та їх оцінювання [2].

Аналіз нормативних джерел Великої Британії дозволив визначити перелік програм, акредитованих для реалізації в установах виконання покарань Англії. Так, 1 березня 2019 р. Комісією з питань акредитації та консультування виправних установ затверджено перелік програм втручання й корекції поведінки правопорушників [3]. Схарактеризуємо й проаналізуємо зазначені програми.

Програма лікування алкогольної залежності (Alcohol Dependence Treatment Programme (ADTP)). Реалізацію цієї корекційної програми здійснює громадська організація The Forward Trust (forwardtrust.org.uk). ADTP – це 6-тижнева програма для чоловіків із середнім і високим

ризиком скоєння повторного правопорушення, які мають залежність від алкоголю. Учасники даної програми припиняють уживати алкоголь, тим самим роблячи перший крок із дванадцяти, зафіксованих у програмі боротьби з алкогольною залежністю «Анонімні алкоголіки» (АА). Вони отримують доступ до програм групової терапії, отримують індивідуальну підтримку та підтримку однолітків, відвідують зустрічі АА.

Програма профілактики насильства, пов'язаного з уживанням алкоголю (Alcohol Related Violence (ARV)). Зазначена програма реалізується Службою в'язниць і пробації Її Величності. ARV – когнітивно-поведінкова програма для дорослих чоловіків із середнім і високим ризиком скоєння повторного кримінального правопорушення. Програма спрямована на зниження проявів насильницької поведінки, викликаній вживанням алкогольних речовин. У процесі реалізації програми досліджується попередній і поточний досвід уживання алкоголю та формуються навички, які запобігають подальшому рецидиву вживання алкоголю. Робота в цьому напрямі зменшує кількість повторних насильницьких злочинів, спричинених уживанням алкогольних речовин.

Програма «Стаю новим Я +» (Becoming New Me + (BNM+)). Реалізація програми забезпечується Службою в'язниць і пробації Її Величності. BNM + призначена для роботи з дорослими чоловіками з високим або дуже високим ризиком скоєння рецидивного злочину, які мають складнощі з навчанням і були засуджені за сексуальні злочини, інтимне насильство партнерів (Intimate Partner Violence (IPV)) або насильницькі злочини. Програма сприяє розвитку в учасників оптимізму, виховує навички зміцнення їх просоціальної ідентичності та планування життя без правопорушень.

Програма «Вирватися: пакет здоров'я та правосуддя» (Breaking Free: Health and Justice Package (Custody)). Провайдером, який забезпечує реалізацію програми, є Breaking Free Online Ltd (breakingfreeonline.com). Даний реабілітаційний курс містить дві акредитовані програми:

1) *Програма «Вирватися онлайн» (Breaking Free Online)* – цифрова програма зміни поведінки, яка спрямована на вирішення основних психологічних та життєвих труднощів, пов'язаних із уживанням алкоголю/наркотиків і протиправною поведінкою. Програма передбачає 8 сесій, під час яких змінюється ставлення до вживання 70 проблемних речовин, зокрема незаконних речовин, психоактивних речовин та придатних для зловживання медичних препаратів;

2) *Програма «Стовпи відновлення» (Pillars of Recovery)* – програма 12-сесійної зміни поведінки, яка орієнтована на допомогу у вирішенні основних психологічних та життєвих труднощів, пов'язаних з уживанням алкоголю/наркотиків і протиправною поведінкою.

Програма «Побудова кращих відносин» (*Building Better Relationships (BBR)*). Реалізація програми забезпечується Службою в'язниць і пробації Її Величності. BBR призначений для дорослих чоловіків, засуджених за злочини, які мали ознаки інтимного насильства партнера. BBR – це когнітивно-поведінкова програма середньої інтенсивності, яка визнає, що інтимне насильство партнера – це складна проблема, яка, ймовірно, може мати декілька причин. BBR відповідає на індивідуальні потреби та надає можливості розвивати навички управління думками, емоціями й поведінкою.

Програма «Набуття навичок для відновлення» (*Building Skills for Recovery (BSR)*). Реалізація програми забезпечується Службою в'язниць і пробації Її Величності. Набуття навичок відновлення (BSR) – це психосоціальна програма для дорослих чоловіків і жінок, які мають залежність від психоактивних речовин або алкоголю. Програма спрямована на зниження проявів злочинної поведінки та профілактику зловживання психоактивних речовин із метою відновлення.

Програма «Завдання змінитися» (*Challenge to Change (C2C)*). Вона реалізується громадою Каїнос (Kainos Community, kainoscommunity.org). C2C – шестимісячна програма корекції злочинної поведінки для чоловіків, які перебувають у виправних установах. Учасники живуть у спеціальній дільниці в межах виправної колонії. Завдяки когнітивно-поведінковій терапії вони вчаться подоланню проблем та зміні свого мислення, ставлення, поведінки. Учасники стають активними членами спільноти, узгоджуючи правила, зустрічаючись разом та надаючи підтримку одноліткам. Наставники мають важливе значення в процесі зміни прокримінального мислення.

Програма «Вибори, дії, відносини, емоції» (*Choices, Actions, Relationships, Emotions (CARE)*). Реалізація програми забезпечується Службою в'язниць і пробації Її Величності. CARE – це програма, призначена для жінок із середнім і вище ризиком повторного правопорушення, які скоювали насильницькі злочини та потребують вирішення складних потреб. CARE має на меті допомогти жінкам зрозуміти, а отже, навчитися керувати ризиком, який вони становлять для себе та оточуючих, а також жити просоціальним життям, отримуючи від нього більше задоволення.

Програма «Контроль насильства для розлючених імпульсивних пияків – безпечна група» (*Control of Violence for Angry Impulsive Drinkers – Group Secure (COVAID-GS)*). Послуги в межах програми надаються провайдером Delight Services. Когнітивно-поведінкова програма для чоловіків у безпечних умовах, які піддаються насильству під впливом алкоголю. Програма складається з десяти групових сесій із додатковими індивідуальними сесіями підтримки, заохочуючи людей контролювати свою поведінку та практикувати навички змін, щоб зменшити ризик насильства.

Програма «Контроль насильства для розлючених імпульсивних пияків – безпечна жіноча група» (*Control of Violence for Angry Impulsive Drinkers – Group Secure Women (COVAID-GSW)*). Послуги в межах програми надаються провайдером Delight Services. Когнітивно-поведінкова програма для жінок у безпечних умовах, які піддаються насильству під впливом алкоголю. Програма була розроблена жінками і для жінок, які відбувають покарання у відповідних установах.

Програма «Модель демократичної терапевтичної спільноти» (*Democratic Therapeutic Community Model (DTC)*). Програма реалізується командою, яка працює з розладами особистості правопорушника Служби в'язниць і пробації Її Величності (HMPPS Offender Personality Disorder Team). DTC у в'язницях є частиною Шляху розладу особистості злочинця (the Offender Personality Disorder Pathway). Складові програми призначені для людей із складними психологічними та емоційними потребами, які, ймовірно, відповідають критеріям «розлад особистості». DTC забезпечують цілодобове терапевтичне середовище. Більшість мешканців DTC учинили насильницькі правопорушення, деякі з них були скоєні через сексуальний мотив.

Програма «Модель демократичної терапевтичної спільноти плюс» (*Democratic Therapeutic Community Model Plus (TC+)*). Програма забезпечується командою, яка працює з розладами особистості правопорушника Служби в'язниць і пробації Її Величності. TC+ в установах виконання покарань є частиною Шляху розладу особистості злочинця. TC+ призначена для людей, які мають право, але не можуть брати участь у загальному DTC через легку та помірну втрату навчальних навичок. Сервіси TC+ надають групову та творчу психотерапію в спеціально створених умовах для навчання і проживання. Більшість жителів TC+ учинили насильницькі правопорушення, деякі з них мали сексуальний мотив.

Програма «Інтервенція здорової ідентичності» (*Healthy Identity Intervention (HII)*). Виконання програми забезпечується співробітниками Служби в'язниць і пробації Її Величності. HII призначена для осіб, які вчинили екстремістські правопорушення. Програма спрямована на відмову від екстремістських поглядів, заохочує посилення позитивних та просоціальних аспектів ідентичності. Програма допомагає людям розвивати стійкість і підтримує їх у виявленні способів задоволення власних потреб. Наприклад, потреба в приналежності, потреба у визнанні, без причетності до екстремізму.

«Програма здоровий секс» (*Healthy Sex Programme (HSP)*). Виконання програми забезпечується співробітниками Служби в'язниць і пробації Її Величності. HSP призначена для дорослих чоловіків, які мають судимість за сексуальне правопорушення. Незалежно від рівня ризику скоєння повторного злочину сексуального характеру, HPS створена для задоволення потреб людей з обмеженими можливостями і проблемами у навчанні та здійснюється в індивідуальній формі.

Програма «Горизонт» (Horizon). Зазначена програма реалізується Службою в'язниць і пробації Її Величності. Вона призначена для дорослих чоловіків із середнім і вище ризиком скоєння повторного правопорушення, засуджених за сексуальні правопорушення. Програма підтримує розвиток навичок зміцнення просоціальної ідентичності та планування життя без правопорушень.

Програма «Питання ідентичності» (Identity Matters (IM)). Вона реалізується співробітниками Служби в'язниць і пробації Її Величності. IM – це програма індивідуальної роботи для дорослих чоловіків, чия злочинна та шкідлива поведінка визначається їх ідентифікацією з бандою. Вона стимулює зміни, заохочуючи учасників розвивати більш сильну індивідуальну ідентичність та стійкість. Програма визначає способи задоволення їх потреб без групових порушень.

Програма «Кайзен» (Kaizen). Вона забезпечується послугами Служби в'язниць і пробації Її Величності. Версія Kaizen, акредитована для роботи з особами, які утримуються під вартою, зокрема дорослих чоловіків із високим або дуже високим ризиком скоєння повторного правопорушення, засуджених за інтимне насильство партнерів, сексуальні або насильницькі злочини. Програма допомагає учасникам розвивати оптимізм та вміння зміцнювати свою просоціальну ідентичність та планувати життя без правопорушень.

Програма «Новий сильний Я» (New Me Strengths (NMS)). Вона реалізується Службою в'язниць і пробації Її Величності. NMS розроблений для дорослих чоловіків середнього та вище ризику скоєння повторного злочину, які мають труднощі з навчанням і засуджені за будь-які правопорушення. Програма сприяє розвитку в учасників оптимізму та вмінню зміцнювати свою просоціальну ідентичність, планувати життя без правопорушень.

Програма «Живу – як новий Я» (Living as New Me). Зазначена програма реалізується Службою в'язниць і пробації Її Величності. LNM – це акредитована програма з підтримки навичок для тих осіб, які вже закінчили NMS або BNM + і можуть потребувати додаткової подальшої підтримки.

Програма «Рішучість» (Resolve). Реалізація програми забезпечується через послуги Служби в'язниць і пробації Її Величності. Вона призначена для дорослих чоловіків із середнім і високим ризиком повторного кримінального порушення з судимістю за насильницьке правопорушення. Завдання Resolve – підтримка учасників із метою зменшення проявів агресії та/або насильства. Програма допомагає учасникам розвивати контроль поведінки та навички для підтримки досягнення просоціальних цілей.

Програма лікування залежності від речовин (Substance Dependency Treatment Programme (SDTP)). Провайдером, який забезпечує реалізацію програми є The Forward Trust. SDTP – це програма, що розрахована на 16–21 тиждень для чоловіків, які мають

середньо-високий ризик скоєння повторного правопорушення і залежність від психоактивних речовин. Перший етап формує мотивацію та практикує навички безпечного подолання. Другий етап працює за першими п'ятьма кроками програми «Анонімні алкоголіки» (АА) та «Анонімні наркомани» (АН). Фаза третя зосереджена на профілактиці рецидивів.

Програма «Міст» (The Bridge Programme). Провайдером, який забезпечує реалізацію програми, виступає The Forward Trust. «Міст» – це 6-тижнева програма для чоловіків із середнім і високим ризиком повторного порушення та історією залежності від речовин. Учасники відмовляються від наркотиків і роблять крок перший із дванадцяти кроків «Анонімних наркоманів». Вони можуть отримувати групову терапію, підтримку однолітків, зустрічі АА та АН й індивідуальну підтримку.

Програма навичок мислення (Thinking Skills Programme (TSP)). Програма реалізується Службою в'язниць і пробації Її Величності. Вона розроблена для дорослих чоловіків та жінок із середнім або високим ризиком скоєння повторного правопорушення. TSP допомагає учасникам розвивати мисленнєві (когнітивні) навички управління факторами ризику, розробляти захисні техніки та досягати просоціальних цілей.

Програма лікування наркоманії для жінок (Women's Substance Dependency Treatment Programme (WSDTP)). Провайдером, який забезпечує реалізацію програми, є The Forward Trust. Програма подібна до SDTP, але розроблена спеціально для підтримки жінок у виправних установах, які мають залежність від наркотиків. Перший етап формує мотивацію та практикує навички безпечного подолання. Другий етап передбачає перші п'ять кроків програм АА/АН. Третій етап консолідує навчання та зосереджується на профілактиці рецидивів.

Отже, аналіз переліку акредитованих програм втручання і корекції поведінки правопорушників дозволив виокремити такі ключові особливості:

- програми спрямовані на зміну прокримінального мислення, поглядів і поведінки, які можуть призвести людину до повторного злочину;
- більшість програм реалізуються в груповій формі, але в деяких випадках більш ефективною і доцільною є індивідуальна робота з засудженим;
- програми заохочують просоціальні відносини і постановку цілей на майбутнє, а також спрямовані допомагати людям розвивати нові навички (навички вирішення проблем, навички взаємовідносин з оточуючими, навички самокерування і саморегуляції) з метою недопущення рецидиву;
- програми часто базуються на методах когнітивно-поведінкового втручання, адже існують переконливі міжнародні свідчення того, що

саме зазначені методи є найбільш ефективними в досягненні мети щодо зменшення кількості повторних правопорушень.

Наведений перелік корекційних програм не є вичерпним, адже в установах виконання покарань робота із засудженими тільки починається. Існує додатково сімнадцять акредитованих програм, до участі в яких звільнені особи залучаються після відбуття покарання з метою ефективної реінтеграції в суспільство.

Здійснене дослідження дозволило зробити такі висновки: система освіти засуджених у Великій Британії є багатовимірним феноменом, в якому закономірно взаємопов'язані мета і завдання, зміст, форми організації та методи навчання, що забезпечує цілісність і наступність підготовки засуджених до звільнення; вивчення досвіду Великої Британії щодо організації освіти дорослих засуджених із метою їх реабілітації та гарантування безпеки суспільства стане в пригоді для українських практиків і науковців щодо системної модернізації системи підготовки засуджених до позбавлення волі до звільнення.

Література

1. Davis, L. M., Bozik, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. *RAND Corporation. Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*, 2013. URL: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/R266/RAND_RR266.pdf (Last accessed: 15.01.2020).
2. Ministry of Justice. *Offending behaviour programmes and interventions*, 2019. URL: <https://www.gov.uk/guidance/offending-behaviour-programmes-and-interventions> (Last accessed: 16.01.2020).
3. Correctional services accreditation and advice panel (CSAAP). *Currently Accredited Programmes*, 2019. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/832658/descriptions-accredited-programmes.pdf.

РОЗДІЛ 3. АНДРАГОГІКА ТА УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ

3.1. Побудова внутрішньої системи забезпечення якості загальної середньої освіти

Григораши В.В.

Нині в Україні виняткового значення набуває проблема якості, що зумовлено проникненням філософії якості в усі сфери життєдіяльності, зокрема освітньої, необхідністю зміни суспільних пріоритетів, глобалізацією міждержавних відносин, інтеграційними процесами, які діють у суспільстві й освіті. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні в XXI столітті зроблено акцент на тому, що якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України з реалізації права громадян на освіту [3].

Закон України «Про освіту» визначає якість освіти як «відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», а якість освітньої діяльності — як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [4].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначає наявність внутрішньої системи забезпечення якості в закладах освіти (ВСЗЯО). Передбачено, що внутрішню систему забезпечення якості освіти формує заклад освіти з урахуванням методичних рекомендацій, що розроблені Державною службою якості освіти України [1]. Важливо відзначити, що рекомендації ґрунтуються на вимогах і критеріях інституційного аудиту й охоплюють освітнє середовище, управлінські процеси, якість педагогічної діяльності, систему оцінювання навчальних досягнень учнів.

Основними принципами створення ВСЗЯО є такі:

- урахування освітніх потреб та очікувань учнів (дитиноцентризм);
- органічна єдність заходів щодо забезпечення якості освіти з освітнім процесом;
- відповідальність і взаємозалежність (основну відповідальність за якість освіти несуть заклади освіти, має бути встановлений взаємозв'язок людських і матеріальних ресурсів, добровільність прийняття зобов'язань тощо);
- відкритість і прозорість;

- довіра (позитивні взаємини з усіма зацікавленими сторонами, доброзичливість);
- підтримка культури якості (формування відповідної системи цінностей і принципів).

Процедура забезпечення якості освітньої діяльності має дві складові:

- вимоги та норми до впровадження та організації освітньої діяльності, що зазначені певними державними актами (нормативно-правовими документами, внутрішніми документами закладу освіти тощо);
- контроль за виконанням визначених вимог і норм, моніторинг і аналіз показників якості освіти, формування на підставі аналізу заходів із поліпшення функціонування системи забезпечення якості освіти.

Процедуру забезпечення звітності, контролю та моніторингу показників діяльності із забезпечення якості освіти слід проводити:

- на рівні методичних об'єднань (кафедр, інших професійних об'єднань педагогів) – у вигляді контролю діяльності педагогічних працівників, обговорення та прийняття рішень на засіданнях цих структурних підрозділів; розміщення протоколів засідань на електронному ресурсі закладу загальної середньої освіти в розділі «Якість освіти». Моніторинг щодо виконання прийнятих рішень здійснює заступник директора з освітньої діяльності;
- на рівні закладу загальної середньої освіти – у вигляді контролю діяльності окремих посадовців, структурних підрозділів, слухання питань, обговорення та прийняття рішень на засіданні педагогічної ради школи, упровадження відповідних рішень, розміщення інформації на електронному ресурсі закладу освіти (веб-сайт школи). Моніторинг щодо виконання прийнятих рішень виконує відповідальний секретар.

Власне побудова ВСЗЯО передбачає п'ять етапів. Розглянемо докладніше їх зміст.

На першому етапі необхідно визначити внутрішню структуру шкільної служби забезпечення якості освіти, яка передбачає як нормативні вимоги, так й особливості конкретного закладу загальної середньої освіти. Безумовно, формуванню нової структури має передувати активне обговорення внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Загалом внутрішня структура має враховувати основні напрями діяльності щодо забезпечення якості освіти:

- оцінювання навчальних досягнень учнів, педагогічної діяльності, управлінської діяльності за визначеними критеріями, правилами та процедурами;
- забезпечення освітнього процесу необхідними ресурсами;

- розробляння інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти;
- створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування.

На другому етапі створення внутрішньої системи забезпечення необхідно розробити та затвердити положення про ВСЗЯО (рішення педагогічної ради, затвердження керівником). Організаційна форма системи може бути визначена як служба, центр, цільова група, структурний підрозділ тощо. Змістовно положення має містити перелік процедур, критерії, механізми оцінювання освітньої діяльності та результатів освіти. У додатках до положення доцільно представити інструментарій оцінювання (протоколи, моделі, діагностичний матеріал). Уважається доцільним також визначити орієнтовний перелік об'єктів оцінювання, терміни проведення експертних процедур і відповідальних (за посадою) осіб. Передбачається, що оцінюванню експертами (суб'єктами оцінювання) передуватиме самооцінювання якості освітньої діяльності й освіти учасниками освітнього процесу (об'єктами оцінювання). Індикаторами визначення можуть слугувати факт оприлюднення критеріїв, процедури й інструментарію оцінювання та частка учасників освітнього процесу, які ознайомлені із цими матеріалами.

Важливою складовою реалізації завдань ВСЗЯО є розробляння (відбір) джерел, методів та інструментарію збирання релевантної інформації.

Визначимо основні процедури та сфери оцінювання:

- прийняття управлінських рішень щодо функціонування й розвитку підсистем закладу освіти (напрямів, окремих аспектів діяльності структурних підрозділів, персоналу);
- тематичне й підсумкове оцінювання учнів, освітній моніторинг;
- експертиза освітніх проєктів, програм;
- атестація педагогічних кадрів;
- самооцінка суб'єктів освітнього процесу;
- освітнє середовище.

Джерелами інформації можуть слугувати:

- документи закладу освіти;
- результати діагностичних процедур (опитувань, спостережень за педагогічною чи пізнавальною діяльністю);
- результати аналітичних процедур (аналіз статистичних даних, релевантної інформації).

На третьому етапі впровадження ВСЗЯО необхідно провести самооцінювання освітньої діяльності та її результатів за запропонованими методиками. Цей етап слугуватиме як ознайомленню педагогів із вимогами, критеріями, внутрішніми нормативами щодо

організації освітньої діяльності, так і сприятиме підвищенню рівня педагогічної компетентності працівників, формуванню адекватної самооцінки результатів освітньої діяльності. Одночасно доцільно запровадити навчання персоналу у сфері оцінювання навчальних досягнень учнів і власної педагогічної діяльності на принципах і з урахуванням вимог внутрішнього аудиту. Заклад освіти запроваджує власний алгоритм (технологію) самооцінювання, яким установлюються періодичність і терміни самоекспертизи (щоденна, щотижнева, щомісячна, щосеместрова, щорічна тощо), види (параметричне, тематичне, комплексне оцінювання), форма узагальнення результатів (текст, схема, протокол тощо), порядок звітності (надання чи захист звіту, терміни та відповідальна особа). Важливо передбачити обговорення результатів самооцінювання й розроблення рекомендацій (програми, плану дій тощо) з удосконалення педагогічної (управлінської) діяльності.

Четвертий етап упровадження ВСЗЯО – апробація системи. Протягом навчального року адміністрація закладу освіти здійснює внутрішній аудит освітньої діяльності згідно з положенням. У цей період уточнюють наявний інструментарій; розробляють нові протоколи, моделі, опитувальники тощо; уточнюють і стандартизують графіки, плани, інструментарій внутрішнього аудиту; корегують посадові інструкції та функціональні обов'язки адміністрації і причетних до експертної діяльності посадових осіб.

На п'ятому, завершальному, етапі впровадження ВСЗЯО аналізують результати апробаційного етапу та затверджують цілісну програму внутрішнього аудиту, яка містить методологічні, нормативні, організаційні та методичні засади здійснення аудиторської діяльності в закладі освіти.

Структурно програма внутрішнього аудиту може містити:

- мету й основні завдання внутрішнього аудиту;
- основні принципи, вимоги, норми внутрішнього аудиту;
- напрями внутрішнього аудиту (сфери застосування);
- стратегічний план (графік) внутрішнього аудиту (на 5–12 років) із визначенням процедури й механізмів його реалізації;
- зони відповідальності під час здійснення внутрішнього аудиту;
- алгоритм (технологію) організації внутрішнього аудиту;
- загальні критерії та індикатори;
- перелік нормативних документів, на основі яких здійснюють внутрішній аудит (стандарти освіти; державні, галузеві й регіональні нормативні документи щодо освітньої діяльності; внутрішні документи закладу освіти). Бажано забезпечити доступ кожного працівника закладу освіти до цих документів, у зв'язку з цим треба розробити (удосконалити) електронну базу нормативних документів.

Додатками до цієї програми є інструментарій внутрішнього аудиту (система протоколів, моделей, опитувальників тощо). Радимо послуговуватися новими підходами до побудови ВСЗЯО [1], доцільно використовувати наявну базу інструментарію оцінювання освітньої діяльності [2].

Результати оцінювання дозволяють здійснювати корекцію програми розвитку, розробляти стратегічні й оперативні плани роботи закладу освіти.

Література

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, 2019. 240 с.
2. Гречаник О. Є., Григораши В. В. Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти. Харків, 2019. 144 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.01.2020).
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 22.01.2020).
5. Про повну загальну середню освіту: Закон України (проект). URL: https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=66333 (дата звернення: 22.01.2020).

3.2. Акмеологічна оцінка управлінської культури керівника закладу освіти

Григораши О.В.

Політичні, економічні, соціальні процеси, що відбуваються у світі й Україні, формують запит на управлінців нового покоління, особливо освітньої сфери, діяльності керівників закладів освіти, яка має бути транспарентною, якісною, вимірюваною, компетентною. Згідно з Концепцією Нової української школи, одним із її ключових компонентів є ефективне управління. Це потребує суттєвих змін у наукових підходах до проблеми розвитку управлінської культури керівників закладів освіти, відборі, підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації управлінських кадрів, пошуку й упровадженні інноваційних підходів, технологій формування керівників нової формації та оцінюванні їхньої діяльності.

У цьому контексті набуває актуальності акмеологічна оцінка, оскільки саме вона дозволяє не тільки оцінювати об'єктивні результати діяльності керівників закладів освіти, наявний рівень їхньої управлінської культури, але й прогнозувати можливості підвищення

ефективності їхньої праці, рівня особистісно-професійного розвитку, розвитку управлінської культури. Сучасні науковці на позначення цього явища використовують такі дефініції, як «акмеологічна діагностика», «акмеологічний моніторинг», «акмеологічне прогнозування», «акмеологічна оцінка».

На нинішньому етапі розвитку акмеологічної науки її об'єктом є зріла особистість, яка прогресивно розвивається й самореалізується, переважно в професійній сфері [2–4]. З огляду на це предметом акмеологічних досліджень може бути особистісно-професійний розвиток, різні види компетентності працівника, його позиції (професійна, акмеологічна, комунікативна тощо), культура, зокрема й управлінська.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблему управлінської культури досліджували В. Білолипецький, В. Болгаріна, В. Галенко, Н. Горяінова, О. Гречаник, В. Кремень, В. Стрельников та інші. Акмеологічні засади формування й розвитку різних видів культури педагогічних працівників, управлінців були предметом наукових досліджень В. Григораша, Л. Данилової, О. Дубасенюк, Т. Куценко, В. Огнев'юка, Л. Рибалко, Г. Сазоненко, П. Сауха, С. Сисоевої та інших.

Проте аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що зазначена тема була й залишається досить дискусійним питанням. Зокрема, існують певні суперечності в обґрунтуванні методології акмеологічного оцінювання управлінської культури менеджерів освіти, що спричиняє неоднозначність і складність у визначенні критеріїв та показників розвитку управлінської культури керівника закладу освіти.

Як відомо, термін «управлінська культура» доволі тривалий час існує в суспільстві й науці. Водночас на сучасному етапі розвитку країни він набуває нового змісту відповідно до рівня розвитку людської спільноти. Ми погоджуємося з науковцями [1], які стверджують, що управлінська культура менеджера освіти – це сукупність професійних знань, умінь і навичок у сфері управління освітою, професійно-особистісних якостей, що дозволяють ефективно здійснювати управлінську діяльність на основі постійного самовдосконалення та спрямування особистості. До змісту управлінської культури менеджера освіти входять, на нашу думку, насамперед, інформаційна культура, соціально-психологічна культура, правова культура, культура організації праці та взаємодії.

Структуру управлінської культури менеджера освіти – керівника закладу освіти – визначаємо як сукупність взаємопов'язаних змістових складових, а саме: мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, особистісно-рефлексивного. Мотиваційно-ціннісну складову становлять мотивація управлінської праці, управлінські здібності й готовність керівника до саморозвитку. Змістово-процесуальний складник передбачає наявність науково-теоретичних знань про особливості управлінської діяльності, управлінську культуру, її компоненти,

професіоналізм менеджера освіти, управлінську майстерність, управлінські «акме», акмеологічне проєктування, способи опанування управлінської культури, а також уміння приймати правильні й ефективні управлінські рішення, розробляти й реалізовувати стратегію розвитку освітньої організації та її персоналу, ускладнювати завдання професійно-особистісного розвитку, розрізняти об'єктивно та суб'єктивно значущі досягнення в професійній управлінській діяльності, організовувати високопродуктивну діяльність, сприяти повній самореалізації особистісних здібностей працівників, їхньому самопізнанню й саморегуляції. Особистісно-рефлексивну складову утворюють індивідуально-психологічні особливості, які сприяють або заважають просуненню до управлінського «акме», уміння аналізувати ефективність діяльності керованої освітньої організації, забезпечувати її розвиток, конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, створювати умови для постійного професійного вдосконалення працівників [5].

Управління розвитком управлінської культури менеджера освіти неможливе без урахування специфіки управлінської та професійно-педагогічної діяльності, без наявності програми психолого-педагогічного супроводу особистості керівника сфери освіти. Визначаючи умови та фактори, які необхідні для продуктивного розвитку особистості менеджера освіти, дослідники спираються на такі принципи:

- принцип суб'єкта діяльності, на підставі якого розглядають необхідні умови й фактори для найбільш повного, такого, що задовольняє особистість, вираження, реалізації в професійній діяльності й забезпечення психологічної підтримки керівника освіти на етапах професійного становлення;

- принцип потенційного й актуального, на підставі якого виділяють резерви та можливості особистості, здатні реалізуватися в майбутньому за наявності оптимальних умов; при цьому рефлексію розглядають як основний засіб розвитку управлінської культури керівника освіти;

- принцип оптимальності дозволяє обґрунтовано подати інструментарій, необхідний для забезпечення психолого-педагогічної підтримки керівників у періоди досягнення найвищого рівня культури, який є ознакою управлінської майстерності, з метою запобігання професійного вигорання.

Для здійснення акмеологічної оцінки управлінської культури необхідно виділити критерії та відповідні їм показники. Загальновідомо, що критерій – це значуща ознака, на підставі якої проводять оцінювання, визначення або класифікацію будь-чого. Критерій з'ясовує сутнісні зміни в розвитку об'єкта, передбачає знання межі, повноти прояву його сутнісних характеристик у конкретному вираженні.

Задля встановлення за визначеним критерієм певного стану чи рівня розвитку явища або процесу, що є предметом дослідження, використовують показники – характеристики, які фіксують певний стан чи рівень розвитку реальності, що досліджують, за відповідним критерієм.

Залежно від мети, об'єкта, предмета дослідження науковці використовують різноманітні групи критеріїв та показників: результативні, процесуальні, об'єктивні, суб'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні, якісні, кількісні, особистісні, діяльнісні, соціальні тощо [2].

У процесі розроблення тестів, анкет, кваліметричних моделей також використовують певні критерії, що представляють собою мірило оцінки їх якості. Основними критеріями якості діагностичного інструментарію є валідність і надійність. Валідність – це критерій, який указує на те, що тест (модель) визначає і наскільки цей тест є придатним, ефективним для використання. Так, оцінка управлінської культури керівника закладу освіти має передбачати знання керівником принципів управлінської діяльності, методів управління педагогічним, учнівським і батьківським колективами, підготовки, прийняття й контролю виконання управлінських рішень, сучасних технологій збирання й оброблення інформації. Під надійністю розуміють «узгодженість» результатів тестування (методики тощо), що отримують при повторному його використанні щодо тих самих випробовуваних у різні періоди.

У процесі оцінювання управлінської культури керівника закладу освіти з акмеологічних позицій необхідно враховувати такі вимоги діагностики:

- вивчення управлінської культури керівників закладів освіти має бути спрямовано на виявлення індивідуальних особливостей особистісно-професійного зростання;
- оцінку управлінської культури керівників закладів освіти слід проводити не тільки за допомогою порівняння отриманих результатів із відповідними нормами, а й зіставляти їх із результатами попередніх діагностувань задля виявлення характеру динаміки в розвитку управлінської культури, освітній сфері;
- оцінка повинна давати підстави не тільки для виявлення актуального рівня розвитку управлінської культури керівників закладів освіти, а й визначати потенційні резерви, можливості її вдосконалення, способи подальшого розвитку;
- вивчення управлінської культури керівників закладів освіти має ґрунтуватися на самоаналізі, самооцінюванні, взаємооцінюванні з метою мотивування особистості до самовдосконалення, особистісно-професійного зростання, посилення значення громадського контролю;
- відповідність методів оцінки нормативно-правовій базі освіти України. З огляду на цю вимогу припустимими є такі методи

акмеологічної оцінки, як індивідуальна співбесіда, групова дискусія, анкетування, тестування, виконання письмових робіт (реферат, курсова робота, наукове дослідження тощо) та їх захист, вивчення управлінської документації, результатів діяльності керівника, що містяться на паперових та електронних носіях, спостереження за його діяльністю, експертна оцінка якості управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Відповідно до отриманих результатів дослідження встановлюють рівні розвитку управлінської культури керівників закладів освіти: низький, середній, високий. Керівники з низьким рівнем розвитку управлінської культури мають суттєві проблеми в розвитку її змістових складників – інформаційної, соціально-психологічної, правової культури, культури організації праці та взаємодії. Керівники із середнім рівнем розвитку управлінської культури відрізняються певною ефективністю прийняття управлінських рішень, комунікацій, організуванням роботи з інформацією, створенням належних психологічних умов для роботи колективу закладу освіти, дотриманням норм права, охорони праці, організування діяльності колективів, якими він керує. Характерною рисою керівників із високим рівнем розвитку управлінської культури є забезпечення ними сталого розвитку освітньої організації, надзвичайно ефективна та якісна реалізація управлінських функцій.

Ми вважаємо, що акмеологічними критеріями рівня розвитку управлінської культури керівників закладів освіти є такі:

- 1) результат розвитку управлінської культури;
- 2) процес розвитку управлінської культури;
- 3) потенціал розвитку управлінської культури (резерви, можливості).

Критерій «Результат розвитку управлінської культури» містить оцінку керівника закладу освіти за його індивідуальним внеском у результативність усього закладу освіти, показники цього критерію визначають відповідно до посадової інструкції керівника, річного та інших планів роботи.

Критерій «Процес розвитку управлінської культури» містить найбільше показників: стратегічне мислення (прогнозування, аналіз, перегляд і зміна цілей та завдань діяльності закладу освіти); стратегічне планування (уміння визначати довгострокові перспективи розвитку, формулювати конкретні завдання діяльності персоналу закладу освіти, розробляти стратегії досягнення цілей та виконання поставлених завдань, реалізовувати накреслений план дій); управлінська підготовка (ефективно керує людськими ресурсами, вирішує організаційні, освітні проблеми, демонструє повне розуміння своєї ролі в управлінській взаємодії); представницька діяльність (здатність ефективно представляти інтереси закладу освіти); інформаційно-аналітична компетенція (аналіз і діагностика стану організації на підставі наявної

інформації з метою обґрунтування наступного рішення); організаційно-виконавча компетенція (здатність досягати результату в реалізації управлінського рішення з урахуванням наявних ресурсів); регульовально-регламентувальна компетенція (здатність визначати й підтримувати діяльність учасників освітнього процесу в межах, визначених освітньою програмою, планами, регламентом, принципами, кодексами, інструкціями, положеннями тощо); контрольно-координаційна компетенція (здатність виявляти невідповідність ходу й результатів діяльності прийнятим рішенням, програмам, планам, нормативам тощо, узгоджувати дії учасників освітнього процесу по вертикалі й горизонталі управлінської ієрархії).

Критерій «Потенціал розвитку» – це оцінка керівника закладу освіти, яка визначається його здатністю до саморозвитку, професійного самовдосконалення та зростання. Показниками виявлення цього критерію є такі: професійне самовдосконалення (здатність до саморозвитку, самоменеджменту), інноваційний потенціал (здатність віднаходити нове вирішення завдань, «відкритість» до нових знань, ідей, наукового досвіду).

Таким чином, акмеологічна оцінка управлінської культури дає змогу схарактеризувати індивідуальні особливості розвитку керівника закладу освіти, здійснювати самооцінювання, взаємооцінювання, експертне оцінювання, порівнювати їх результати й на цій підставі прогнозувати можливості, визначати резерви професійно-особистісного розвитку керівника, вибудовувати його подальшу кар'єру.

Література

1. Гречаник О. Є. Методологічні засади розвитку управлінської культури менеджерів освіти. *Управління школою*. 2019. № 7–9. С. 36–38.
2. Гречаник О. Є., Григоращ В. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : кол. монографія Харків, 2019. 144 с.
3. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2017. 128 с.
4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта : кол. монографія. Харків, 2019. 96 с.
5. Стрельников В. Ю. Розвиток управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 21–24.

3.3. Професійне самовдосконалення керівника закладу освіти як умова підвищення якості освіти

Гречаник О. Є.

Професійне самовдосконалення є важливим напрямом професійної освіти керівника будь-якої сфери, тим більше воно актуальне для керівників сфери освіти, оскільки впливає на якість освіти загалом, і зокрема на якість освітнього процесу, якість підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів, сприяє (також і власним прикладом) розвитку мислення педагогів, їх уяви й інтуїції, здатності до швидкої орієнтації в реальних освітніх системах, умінню передбачати й ефективно діяти в різних ситуаціях, які виникають у процесі управління закладом освіти.

У пункті 2 статті 54 Закону України «Про освіту» наголошено на тому, що «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність...» [5]. Отже, сучасним закладам освіти (ЗО) потрібен керівник, який здатен постійно, послідовно й безперервно вдосконалювати зміст, методи, засоби своєї управлінської діяльності в межах отриманої професії, що можливо лише завдяки роботі над собою, здатності до професійного самовдосконалення протягом усієї педагогічної діяльності. Актуальність цієї проблеми обумовлена ще й тим, що здатність керівника закладу освіти до професійного самовдосконалення і спрямованість на нього, саморозвиток в особистісній і професійній сфері суттєво впливає на якість діяльності керованого ним педагогічного колективу та його професійне самовдосконалення. З огляду на це проблема підвищення якості освіти є провідною на сучасному етапі розвитку української освіти.

Проблему професійного самовдосконалення управлінських кадрів у сфері освіти в Україні успішно досліджують В. Григоращ, Г. Єльнікова, Н. Заверико, А. Калініченко, А. Капська, Н. Клокар, О. Клокар, Л. Рибалко, Т. Сорочан, Т. Сущенко, О. Темченко, Т. Хлебнікова, Р. Черновол-Ткаченко та інші. Разом із тим, за всієї варіативності й багатогранності висвітлення науковцями проблеми підготовки управлінців до різних форм професійної самоактивності, потребують уточнення питання сутності професійного самовдосконалення керівника закладу освіти, його провідних особистісних детермінант, традиційно закріплених у терміні «готовність», та організаційно-методичних засад управлінської діяльності керівників вищих рівнів до цілеспрямованого розвитку керівників ЗО в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Загальновідомо, що самовдосконалення – це свідома та систематична робота над собою з метою вдосконалення раніше сформованих і набуття нових якостей особистості. Самовдосконалення є

процесом усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб'єктивних цілях та інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності.

Проведений нами аналіз понятійно-термінологічного апарату теорії самовдосконалення дає підстави стверджувати, що, характеризуючи сутність професійно-педагогічного самовдосконалення, науковці визначають його і як роботу педагога над собою, і як специфічний вид діяльності, і як процес руху педагога до вершин професіоналізму, і як гармонійне поєднання різних форм самоактивності педагога, що забезпечують його особистісно-професійне зростання. Це ж стосується й керівника ЗО.

У широкому значенні професійне самовдосконалення керівника ЗО можна визначити як свідому, планомірну роботу особистості над собою з формування професійно значущих та управлінських якостей, що відповідають нормам і вимогам суспільства, постійну роботу над собою з метою позитивної зміни, наближення до деякого ідеалу Я, реалізацію тенденції до особистісного зростання, можливо, усунення власних недоліків, оптимальний розвиток у себе якостей, що відповідають особливостям управлінської педагогічної діяльності, прагнення до зменшення дистанції між собою та ідеалом керівника ЗО, а відтак процес зміни особистості відповідно до ідеалу, усвідомлену, цілеспрямовану самозміну з метою досягнення високих результатів в управлінні закладом освіти.

Учені розглядають професійне самовдосконалення керівника освітньої сфери як *процес і результат* руху суб'єкта до власного професійного ідеалу менеджера. Науковці вказують на найбільш важливі ознаки професійного самовдосконалення керівників ЗО та характеризують його як усвідомлений, цілеспрямований, постійний, систематичний, самостійний, ініціативний, творчий, високоорганізований, планомірний, повсякденний, багатоаспектний, поліфункціональний, цілісний, особистісний, надзвичайно індивідуальний, динамічний процес, що здійснюється з поступальним ступенем осмисленості й самостійності та базується на особливому творчому ставленні до себе.

Так, ми погоджуємось із думкою дослідників, що професіоналізм керівника освітнього закладу полягає у високому рівні розвитку професійної компетентності, індивідуальних якостей та властивостей особистості (акмеологічних інваріантів), які дають змогу здійснювати продуктивне управління освітнім закладом в умовах сучасного інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, високим рівнем інтеграції, синергійністю, непередбачуваним характером змін, збільшенням ризику й екстремальності в професійній діяльності тощо [1; 3].

Безпосередньо проблематика самовдосконалення виявляє продуктивні способи й засоби посилення внутрішньої самотворчої

активності особистості та розвивається в контексті полісуб'єктної педагогічної парадигми, що вдало гармонізує самоактивність особистості із цілеспрямованими впливами на її зростання завдяки розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу, самовдосконалення яких є пріоритетним завданням і важливою передумовою ефективної взаємодії менеджера освіти з іншими учасниками освітнього процесу.

Уважаємо, що професійне самовдосконалення керівника закладу освіти є усвідомленим цілеспрямованим процесом підвищення рівня його професіоналізму – професійно-педагогічної діяльності, управлінської діяльності у сфері освіти, особистісного зростання (розвиток ділових та особистісних якостей), що досягається завдяки самопізнанню, самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації й самоменеджменту керівника та забезпечує його творчу самореалізацію у сфері управління освітою.

Аналіз понятійно-термінологічного апарату теорії самовдосконалення дозволив сформулювати модельні уявлення про сутність професійного самовдосконалення керівника ЗО та представити його в єдності сутнісних ознак, провідних методів, етапів і механізму реалізації.

До сутнісних ознак професійного самовдосконалення керівника ЗО належать такі: спрямованість на підвищення рівня професіоналізму в управлінській і педагогічній діяльності; самостійність (професійне самовдосконалення здійснюється керівником ЗО самостійно); самодетермінованість (у процесі самовдосконалення, що ґрунтується на власній ініціативі керівника ЗО, необхідність і напрям самозміни визначаються із середини як суто особистісне завдання); усвідомленість (самовдосконалення, на відміну від стихійних, неусвідомлених форм саморозвитку, таких як наслідування, гра, адаптація та ін., є усвідомленою, свідомо визначеною та цілеспрямовано здійснюваною активністю керівника ЗО); продуктивність (формування продуктивної Я-концепції професіонала-керівника, досягнення ним лише позитивних, прогресивних особистісних змін); творчий характер (процес самовдосконалення керівника ЗО передбачає творчі дії, які неможливо алгоритмізувати); інтегративність (як багатогранне всеохоплююче явище самовдосконалення складним чином інтегрує всі форми самоактивності керівника ЗО задля досягнення ним «вершин» управлінсько-педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму).

Складовими професійного самовдосконалення керівника ЗО, на нашу думку, є: самопізнання (вивчення й діагностування своєї особистості та діяльності, наявних результатів і процесу управлінсько-педагогічної діяльності), самоосвіта (спрямована на оновлення й поглиблення наявних у керівника ЗО знань із метою досягнення бажаного рівня професіоналізму), самовиховання (забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних і усунення негативних

професійно значущих у сфері управління освітою рис і якостей), самоактуалізація (досягнення актуалізації та мобілізація в окремий період часу власних сутнісних сил і потенцій керівника ЗО, зокрема в складних невизначених умовах діяльності), самоменеджмент (уміння управляти своїм професійно-особистісним зростанням, досягати «акме-вершин» в управлінні ЗО).

До основних напрямів самовдосконалення керівника ЗО належать: систематичне безперервне поповнення й оновлення менеджерських, психолого-педагогічних, економіко-правових знань, удосконалення управлінської майстерності, умінь ефективно організувати управління трудовими, інформаційними, матеріально-технічними, фінансовими ресурсами, розширення загального світогляду, моральне та фізичне вдосконалення. Метою професійного самовдосконалення є досягнення усвідомленого й засвоєного способу (ідеалу) висококваліфікованого керівника ЗО.

Процес професійного самовдосконалення ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальне професійне») і уявним його станом («Я-ідеальне професійне»). Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних знань, формування вмінь і навичок із метою досягнення бажаного рівня професіоналізму [2]. Людина інколи самовдосконалюється підсвідомо. Неусвідомлене самовиховання є епізодичним, здійснюється без чіткого плану і розгорнутої програми, що суттєво знижує його результативність. Значно вищу ефективність має усвідомлене самовиховання – системна і свідомо діяльність людини, спрямована на її саморозвиток і формування власної базової культури. Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, керівник ЗО має відчувати, реально оцінити свою придатність до управлінської діяльності.

Загалом сутність професійного самовдосконалення керівника ЗО полягає в його постійному зростанні завдяки самостійним свідомим цілеспрямованим діям із удосконалення власної особистості та управлінської діяльності у сфері освіти, що забезпечують прогресивний поступ керівника ЗО від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального. Як діяльність, у якій суб'єкт самостійно актуалізує та реалізує цілеспрямовані формувальні впливи на власну особистість і управлінську діяльність у сфері освіти, самовдосконалення керівника ЗО є сукупністю аутопедагогічних впливів, у яких керівник ЗО виступає одночасно суб'єктом і об'єктом самоорганізованих педагогічних дій, спрямованих на його успішне професійне зростання, особистісний розвиток, удосконалення управлінської майстерності.

Існування безпосередньо процесу професійного самовдосконалення керівника ЗО залежить від певних умов і факторів, серед яких значущими, на нашу думку, є акмеологічні умови й фактори: потреби й вимоги суспільства у висококваліфікованих керівниках,

здатних до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації; відповідне освітнє середовище, яке сприяє професійному самовдосконаленню керівників ЗО; їх готовність до професійного самовдосконалення протягом життя; наявність відповідної системи підготовки, перепідготовки управлінських кадрів у сфері освіти й підвищення рівня їх професіоналізму; індивідуально-психологічні особливості керівника ЗО (самотивація, задатки та здібності, рівень знань, умінь і навичок, спрямованість і характер особистості).

За умов сьогодення, як зазначено в Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, до яких належать і керівники ЗО, «педагогічні і науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свою кваліфікацію» [4]. Разом із тим педагогічним і науково-педагогічним працівникам, зокрема й керівникам ЗО, надано широкий спектр можливостей з підвищення кваліфікації, а саме самостійно визначати форми, види, обсяг, зміст, суб'єктів підвищення, форми звітування тощо [4].

Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можна поєднувати. Основні види підвищення кваліфікації – це навчання за програмою підвищення кваліфікації, зокрема участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо; стажування.

Отже, професійне самовдосконалення керівника ЗО є умовою підвищення якості освіти. Сутність професійного самовдосконалення керівника ЗО полягає в усвідомленому цілеспрямованому процесі підвищення рівня професіоналізму – професійно-педагогічної діяльності, управлінської діяльності у сфері освіти, особистісного зростання. Саме завдяки самопізнанню, самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації й самоменеджменту керівника відбувається його професійне самовдосконалення та забезпечується його творча самореалізація у сфері управління освітою.

Література

1. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології : підручник. Львів, 2000, 2007. 320 с.
2. Гречаник О. Є. Діяльність керівника навчального закладу з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Наук. журн. СумДПУ імені А. С. Макаренка*. Суми, 2013. Вип. 7 (33). С. 100–108.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту освіти (соціально-психологічний аспект). Київ, 2000. 255 с.
4. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1133-2019-%Do%BF> (дата звернення: 23.01.2020).

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 22.01.2020).

3.4. Підвищення управлінської компетентності керівника школи як домінантна складова модернізації загальної середньої освіти

Мармаза О.І.

На початку ХХІ ст. уже стало аксіомою, що результати закладу освіти щільно пов'язані із ефективним управлінням. Вимоги до керівника змінюються відповідно до новацій в освіті, трансформацій закладів. З огляду на це пріоритетним напрямом модернізації системи загальної середньої освіти в Україні є досягнення якісно нового рівня в підготовці керівників шкіл до управлінської діяльності.

Професійна підготовка керівного складу освіти зумовлюється такими факторами, як: концептуальний підхід на рівні держави до формування компетентної спільноти менеджерів освіти, які були б здатні втілювати ідеї реформування; ситуація конкуренції на ринку освітніх послуг; розвиток теорії менеджменту та практики ефективного управління педагогічними організаціями.

Традиційно підхід до управління закладами освіти – школознавство – ґрунтувався на особливостях навчально-виховного процесу. Управління було покликане сприяти його результативності. Сьогодні діяльність керівника школи вийшла далеко за ці межі. Сучасний керівник школи повинен уміти ефективно управляти ресурсами і кадрами, стратегією розвитку закладу, якістю освітніх послуг, інноваційною діяльністю; формувати організаційну культуру та сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі; здійснювати аудит; діяти як коуч та фасилітатор; уміло використовувати тайм-менеджмент та паблік рилейшнз; вирішувати проблеми іміджування, маркетингу, фандрайзингу тощо. Відповідно він повинен знати, як це робити ефективно. Нині спостерігаємо активне проникнення наукового менеджменту в управління закладами освіти, а керівник школи стає повноправним членом менеджерської спільноти на міжнародному рівні. Отже, постає потреба в переосмисленні змісту діяльності сучасного керівника закладу освіти та формуванні нових компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Теоретичні та методологічні засади управління закладами загальної середньої освіти та формування функціональної компетентності керівників шкіл закладено в наукових роботах В. Бондаря, Г. Єльнікової, Н. Коломінського, В. Кричевського, В. Маслова, В. Пікельної, Т. Тонконової, Г. Федорова та ін. Вивчення цієї проблеми знайшло продовження в дослідженнях останніх років:

Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Л. Калініної, Л. Карамушки, С. Клепка, С. Корольок, В. Олійника, З. Рябової та ін. Питання підготовки майбутніх менеджерів освіти розкрито в наукових працях В. Бережної, О. Ельбрехт, Н. Зінчук, С. Нікітчиної, Ю. Ситник, В. Стешенка, В. Стрельнікова, Є. Хрикова, К. Чернової та ін. Патернами для оптимізації підготовки фахівців менеджерської спеціальності є теорія та практика андрагогіки, оскільки її здобувають здебільше «дорослі» студенти, які вже мають вищу освіту та певний досвід педагогічної й управлінської діяльності. Особливості навчання таких студентів стали предметом наукового аналізу спеціалістів-андрагогів, педагогів, психологів: І. Алексашина, В. Беспалька, С. Вершловського, С. Змейова, Ю. Кулюткіна, П. Ланграна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, М. Ноулза, А. Ситкика, М. Скаткіна та ін.

Зазначимо, що управління – це принципово інша від педагогічної діяльність за специфікою цілей, задач, об'єктів, методів роботи та результатів. Великого значення для професіоналізації директорського корпусу мало запровадження спеціальності 8.000009 «Управління навчальним закладом» (тепер 073 «Менеджмент») та у 2002 році розпочата підготовка магістрів за вказаною спеціальністю в багатьох педагогічних вишах України. У 2005 р. було затверджено спеціальність 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою», за якою відбувається захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань. Це, безперечно, зумовило появу наукових шкіл; видання монографій, наукових часописів, науково-методичних посібників та підручників; проведення наукових конференцій різного рівня з актуальних проблем управління, підготовки менеджерів освіти та підвищення їх компетентності.

Управлінська компетентність керівника – це система знань та вмінь, що є адекватними структурі та змісту його професійної діяльності. Наполягаємо, що ця система має суттєві відмінності від гносеологічного ряду педагога. Розглядаючи структуру і зміст моделі професійної компетентності керівника закладу освіти, ми виокремили дві підсистеми знань, які необхідні для її побудови. Вкрай важливо, щоб знання не були добіркою абстрактних понятійних елементів, а відбивали діалектику пізнання (від загального до конкретного і навпаки) із урахуванням їх місця в пізнавальному процесі, а також сутнісних особливостей кожного типу знань [2]. Відтак ми пропонуємо розглядати дві підсистеми знань керівника.

Першу складають такі групи: соціально-правові, фінансово-економічні, педагогічні, управлінські, психологічні знання. Ці групи знань виокремлено, зважаючи на те, що: основний вид діяльності керівника закладу освіти – управлінський, що обумовлює необхідність досконалого знання теорії та практики управління; керівник управляє соціальною системою, тобто системою, яка об'єднує людей, а відтак він

повинен знати основи психології та психології менеджменту; об'єкт управлінської діяльності керівника – заклад освіти – обумовлює необхідність оволодіння педагогічними знаннями та вміннями; керівник закладу освіти може здійснювати управління тільки на підставі глибокої обізнаності в соціально-правовій сфері; керівник закладу освіти забезпечує його функціонування та розвиток, що передбачає знання основних механізмів господарювання та фінансово-економічні знання. Друга підсистема – це гносеологічний ряд: методологічні знання (закони, закономірності ідеї, теорії); нормативні знання (принципи, правила, нормативи, інструкції, положення); змістові знання (категорії, основні поняття, факти, явища, процеси); знання способу діяльності (методи, способи, прийоми, операції) та вміння.

У представленій парадигмі знання замикаються на методиках, тобто на знаннях способу дії, які безпосередньо «виходять» на професійні вміння. Таким чином, на основі знань формуються управлінські вміння. За цільовими ознаками їх можна згрупувати в діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольнo-коригуючі. У поєднанні зі специфікою діяльності керівника дана класифікація набуває предметного управлінського змісту.

У Стандарті вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» визначено компетентності магістра з менеджменту, серед яких такі, як: уміння обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту, зокрема відповідно до міжнародних стандартів; уміння установлювати критерії, за якими організація визначає подальший напрям розвитку; уміння розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани; здатність до ефективного використання та розвитку людських ресурсів в організації; уміння створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом; навички формування та демонстрації лідерських якостей; виявляти ініціативу та підприємливість; уміння планувати і проводити наукові дослідження, готувати результати наукових робіт до оприлюднення; уміти управляти організацією, її змінами, здійснюючи їх інформаційне, методичне, матеріальне, фінансове та кадрове забезпечення, зокрема відповідно до міжнародних стандартів та рекомендацій моделей досконалості; уміння моделювати об'єкти і процеси у сфері менеджменту, застосовуючи математичні методи та інформаційні технології; ідентифікувати та класифікувати відомі і виявляти нові об'єкти у сфері менеджменту, описувати властивості, явища та процеси, їм притаманні [4].

Відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» (2018 р.) у Типовій освітній програмі організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів загальної середньої освіти визначено компетентності сучасного керівника та основні напрями діяльності [5],

серед яких є: організація роботи закладу (розроблення стратегії розвитку закладу, моделювання діяльності закладу та окремих його ланок, «вибудовування» соціального партнерства, раціональність у використанні ресурсів); робота з колективом (формування команди однодумців, мотивація вчителів, створення позитивного клімату в колективі, довіра і контроль); розвиток власних управлінських умінь (опанування компетентностями, уміння керувати собою, дотримання етичних стандартів, стресостійкість).

Щороку підвищується попит на спеціальність «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»), а це означає, що до школи все більше приходить працювати керівників-професіоналів.

Професія – це вид праці людини, яка володіє спеціальним комплексом теоретичних знань та практичних умінь, яких вона набула в результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи. Професія дає право виконувати певну діяльність, за результати якої передбачається відповідальність, і це право треба отримати. Професія має антропологічну складову: здібності та здатність людини виконувати певні види робіт. У соціологічному контексті професія визначає місце людини в соціумі та структурі поділу праці. До складових професії належать технології та техніки діяльності. Традиційною є тріада: професійна придатність – професійна підготовка – професійна діяльність.

У проєкті Закону України «Про повну загальну середню освіту» (стаття 38) зазначено, що «керівником закладу загальної середньої освіти може бути особа, яка є громадянином України, вільно володіє державною мовою, має вищу освіту ступеня не нижче магістра (спеціаліста), стаж педагогічної та/або науково-педагогічної роботи не менше трьох років, організаторські здібності, стан фізичного і психічного здоров'я, що не перешкоджає виконанню професійних обов'язків» [4], однак, про спеціальну професійну підготовку з менеджменту мова взагалі не йде. Натомість керівник лише «зобов'язаний протягом першого року після призначення на посаду пройти курс підвищення кваліфікації з управлінської діяльності обсягом не менше 90 навчальних годин» [4].

Уважаємо, що Концепція «Нова українська школа» може бути реалізована тільки за наявності потужного директорського корпусу, що складається із професіоналів із сформованими управлінськими, лідерськими якостями, розвинутим інтелектом, моральними чеснотами. Увага сучасного керівника повинна бути зосереджена на свідомому професійному зростанні, превентивній підготовці до управлінської діяльності, відповідальному ставленні до власної кар'єри. Сучасний керівник – це головний трансформатор оновленого змісту освіти. У зв'язку з цим набувають важливості психолого-акмеологічні особливості його особистості, рівень управлінської компетентності та утвердження

управлінських стратегій, орієнтованих на творчу співпрацю суб'єктів діяльності.

Зазначене передбачає професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, зокрема в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси.

Сучасний керівник у процесі управлінської діяльності повинен уміти мислити по-новому: проблемно та далекоглядно; системно, охоплюючи всі аспекти справи та фактори впливу; раціонально й обґрунтовано, вирізняючи реальне від бажаного; консервативно (ураховуючи переваги накопиченого досвіду) та креативно (використовуючи новаторські ідеї та підходи); оперативно задля прийняття швидкого в умовах дефіциту часу рішення; послідовно, відокремлюючи другорядне від цільового; самокритично, розвиваючи свої здібності об'єктивно оцінювати свою діяльність та використовувати найкращий досвід інших [1].

Система підвищення компетентності керівника повинна бути постійною, оскільки діяльність з часом потребує оновлення. Найбільш виразно це виявляється в підходах до функцій, напрямках та змісті діяльності. Так, інноваційними підходами до функції аналізування є: аналіз закладу освіти, кількісних та якісних показників його діяльності для цілеспрямованого розвитку (замість констатації стану об'єкта аналізу); вивчення професійних мотивів, цінностей та компетентності вчителів (замість аналізу стану роботи вчителів); створення системи збору, обробки та збереження інформації (замість ситуативного встановлення каналів надходження інформації та методів її оброблення); колегіальний підхід до аналізу важливих показників та проблем (замість адміністративно-одноосібного); самоаналіз діяльності, рефлексивність управління як основа його удосконалення (замість традиційної впевненості керівника щодо правильності власних дій).

Зазначимо способи раціоналізації планування: впровадження програмно-цільового підходу до управління, який практично виявляється в комплексно-цільових програмах, інноваційних проєктах, Програмі розвитку школи; здійснення планування в умовах вільного вибору цілей та задач; складанні планів досліджень з актуальних проблем закладу; запровадження планів саморозвитку вчителів тощо.

Способами оновлення функції організовування є: відмова від побудови структури управління лише за лінійно-функціональним принципом та застосування технології її моделювання; замість традиційного відстеження субординації та регламентації горизонтальних зв'язків – їх якісний розвиток на демократичних засадах; забезпечення динаміки функціональних обов'язків персоналу алежно від завдань та ситуацій; орієнтація на перманентну систему підвищення кваліфікації вчителів; створення умов для розвитку

неформальної структури колективу та формування позитивного іміджу закладу.

Основна тенденція модернізації контролю полягає в поєднанні адміністративного контролю із самоконтролем та взаємоконтролем, що уможливлює перспективи людиноцентристського, демократичного управління.

Реформування освіти потребує обґрунтування оновленого змісту та ефективних методів діяльності керівника школи; відповідно – нової моделі управлінської компетентності, удосконалення способів та засобів професійної підготовки керівника.

Отже, попри наявний науковий доробок учених та практичний досвід вишів з підготовки менеджерів освіти, проблема підвищення управлінської компетентності керівника школи, як домінантної складової модернізації загальної середньої освіти, залишається актуальною та важливою для подальших наукових розвідок, суспільних дискусій та переконливих прикладів ефективної діяльності професійних керівників.

Література

1. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків, 2016. 197 с.
2. Мармаза О. І. Менеджмент освітніх організацій. Харків, 2017. 126 с.
3. Про повну загальну середню освіту. Проект Закону України. URL: <https://w1.c1.rada.gov.ua> (дата звернення: 20.01.2020).
4. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент». Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita> (дата звернення: 20.01.2020).
5. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа». URL: <https://imzo.gov.ua> (дата звернення: 07.09.2019).

3.5. Сучасні підходи до розвитку персональної компетентності керівника закладу дошкільної освіти

Попович О. М.

Останнім часом система дошкільної освіти в Україні зазнає істотних змін, серед яких відзначаються як позитивні, так і негативні тенденції, що потребують нагального вирішення. Розвиток системи дошкільної освіти визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління і відбувається впровадження в практику закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) новітніх науково-педагогічних досягнень у галузі

управління. Саме тому першочергового значення набуває якість професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників ЗДО, які передбачають безперервність і наступність у поетапній управлінській освіті та спрямованість на розвиток персональної компетентності керівника.

У системі дошкільної освіти сформувалися покоління управлінців, які досконало володіють мистецтвом управління в умовах адміністративно-командної системи, а тому визначати рівень кваліфікації керівників ЗДО як низький було б некоректно. Разом з тим доводиться констатувати, що керівників освітніх закладів, які вміють працювати в умовах модернізації системи освіти та переходу до ринку освітніх послуг, недостатньо.

Практика та результати проведених у ЗДО досліджень засвідчують, що багато проблем сучасної системи дошкільної освіти спричинені недостатнім рівнем персональної компетентності керівників освітніх закладів і відсутністю технології її розвитку. Незважаючи на зміну колишніх пріоритетних орієнтацій в освіті та перехід від державних цілей на особистісні, в педагогічних роботах практично не розглядаються проблеми сутності, структури, підходів до розвитку персональної компетентності керівників, відповідної новим умовам діяльності ЗДО та вимогам, що висуваються до їх посади.

У педагогічній, психологічній та соціологічній літературі обговорюються різні аспекти управлінської діяльності в освіті. Зокрема, закономірності педагогічного управління досліджували такі науковці, як Ю.К. Бабанський, Ю.В. Васильєв, М.І. Кондаков, Ю.А. Конаржевський, М.М. Поташник, М.Н. Скаткін, Т.І. Шамова та ін. Учені В.В. Карпів, А.Г. Кисельов, Ю.Г. Красовський, І.Д. Ладанов, Н.П. Лукашевич, А.М. Смолкін вивчають питання формування особистості керівника нового типу. Вдосконаленню управлінських умінь керівників освітніх закладів, зокрема ЗДО, присвячені роботи Л.М. Бондаренко, Н.С. Анциперова і Л.К. Гребьонкіна, М.Л. Левицького та Т.Н. Шевченка, Е.В. Литвиненко, В.І. Зверєвої, М.М. Лященко та Л.В. Поздняк. Управління ЗДО та зміст управлінської діяльності керівника проаналізовані в роботах К.Ю. Белої, Т.А. Даніліної, Л.С. Кисельової, Т.А. Лагоди, В.І. Маслова, Е.М. Нікітіна, Є.П. Тонконог, П.І. Третьякова, Л.І. Фалюшиної.

Сьогодні набуває поширення тенденція до зміни керівників освітніх закладів. У зв'язку з цим у сучасних умовах ринкової економіки виявляється, по-перше, їхня некомпетентність, по-друге, збільшення відтоку фахівців у комерційні структури. Крім того, в освітніх закладах працює близько 30% фахівців пенсійного віку, зокрема керівників освітніх закладів періоду дитинства. І найголовніше: з часів незалежності України практично не здійснювалося навчання управлінського резерву, тобто була відсутня базова підготовка новопризначуваного керівного складу.

Не вирішено проблеми особового складу працівників управління, особливо в дошкільних освітніх закладах, де працюють керівники та фахівці, що не мають вищої педагогічної або спеціальної освіти, більшість із них закінчила ЗВО із педагогічної спеціальності заочно. Це природно відбивається на загальному рівні професійної підготовленості кадрів [7].

Проблема визначення рівня професійної компетентності керівника та його розвитку є надзвичайно актуальною, оскільки її дослідження дозволить виявити керівнику власні потенційні можливості в професійній діяльності, забезпечуючи оптимальні результати діяльності освітніх закладів.

Як наголошується в наукових роботах останніх років, взаємна відповідність діяльності та професійної компетентності керівника ЗДО характеризується певною динамікою. Проблема розвитку професійної компетентності керівника в його діяльності, на нашу думку, має розглядатися в безпосередньому зв'язку: професійна діяльність та її якість істотно змінюється в результаті розвитку персональної компетентності.

Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

У дослідженнях Л.І. Даниленко компетентність керівника освітнього закладу освіти становить сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей [3].

В.І. Маслов під компетентністю керівника розуміє систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичні й технологічні вміння, які необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків [9].

Як стверджує І.А. Зязюн, компетентність – особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень [5]. Аналіз різних підходів до визначення проблеми компетентності свідчить, що більшість дослідників пов'язує це поняття з певною галуззю діяльності, конкретною професією в матеріальній та духовній сферах. Компетентність – це здатність до актуального виконання діяльності [5].

Керівник ЗДО розглядається, як правило, як інструмент для прийняття управлінських рішень, його обов'язок – нести відповідальність за кінцевий результат діяльності закладу. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема розвитку персональної компетентності керівника в управлінні ЗДО, яка обумовлена сучасним соціальним замовленням, цілями системи дошкільної освіти, зміненням

функціоналом діяльності керівників, новими способами управлінської діяльності та професійної поведінки.

Досягнення педагогічного результату в ЗДО залежить від того, наскільки в керівника розвинена персональна компетентність в управлінні. Відсутність заходів із підтримки та професійної перепідготовки керівних кадрів призвело до відтоку кваліфікованих фахівців із державних ЗДО до інших сфер діяльності. Одночасно система управління ЗДО поповнюється кадрами, які не мають педагогічної або управлінської освіти. Це спричиняє зниження рівня персональної компетентності керівників в управлінні.

Науковиця К.Ю. Бєлая виокремлює такі основні компоненти в змісті управлінської діяльності керівника ЗДО (Рис. 15) [2]:



Рис. 15. Основні компоненти в змісті управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти

1) інформаційно-аналітичний – організовує формування інформації (збір, аналіз, переробку, зберігання) за основними блокам;

2) мотиваційно-цільовий – формує мету діяльності на основі соціального замовлення спільно з усіма громадськими організаціями відповідно до реальних умов розвитку ЗДО;

3) планово-прогностичний – прогнозує напрями найближчого розвитку ЗДО взагалі, окремих груп дітей і педагогів, і здійснює координацію діяльності щодо виконання плану;

4) організаційно-виконавський – здійснює загальне керівництво з оптимізації діяльності управлінського апарату ЗДО на основі цикло- і хронограм та плану роботи закладів;

5) контрольно-оцінний – здійснює контроль за всіма основними напрямками діяльності ЗДО;

6) регулятивно-корекційний (оперативно-функціональне регулювання) – забезпечує регулювання і корекцію за всіма напрямками

діяльності ЗДО на запланованому рівні, усуває відхилення як у процесі безпосередньо, так і серед його учасників.

Як засвідчують педагогічні дослідження, основною проблемою управління освітніми закладами на сучасному етапі є несформованість професійної управлінської діяльності та низький рівень персональної компетентності керівників. П.І. Третяков стверджує, що дотепер не виділено специфічний зміст управлінської діяльності та відсутні форми, що визначають способи її функціонування та здійснення. А оскільки не визначені й не описані способи управлінської діяльності, нічого не можна сказати і про переосмислення та побудову способів управлінської діяльності в конкретній ситуації.

Більшість дослідників вважає, що формування знань і вмінь керівників повинно трансформуватися в стійкі управлінські навички, забезпечуючи в комплексі зі здібностями й професійно значущими якостями особистості здатність керівника до виконання управлінської діяльності та професійного самовдосконалення.

Нині існують діагностики, що дозволяють оцінити потребу керівника в розвитку, рівень сформованості в нього певних якостей (В.С. Лазарєв, М.М. Поташник, П.І. Третяков, В.І. Хавронічев). Проте основним вектором у розвитку персональної компетентності керівників в управлінні ЗДО є самооцінка «сильних» і «слабких» аспектів діяльності керівника, а також експертна оцінка управлінської діяльності. Уважаємо, що подібну оцінку треба здійснювати на основі визначення необхідних професійно-функціональних знань, умінь і навичок, що дозволяють з'ясувати рівень компетентності керівника.

Е.Ф. Зеєр зазначає, що «одним з основних компонентів професійної компетентності» є персональна компетентність (здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, самореалізації у праці) [6].

Погоджуємося з О.І. Денисовим, який припускає, що компетентність складається з ресурсів особистості керівника та діяльності: «Компетентність – це ресурси керівника та набір засобів, які можуть бути використані в професійній діяльності для забезпечення якісного результату керованого процесу» [4]. Компетентність керівника формується внаслідок адміністративних ресурсів, джерелом яких є безпосередньо освітній заклад, професійних ресурсів керівника, що містить його досвід і знання, вміння, психологічних ресурсів, які утворюють сукупність тих особистісних, характеристик керівника, що особливо значимо для виконання обов'язків [4].

Є.П. Тонконога пропонує здійснювати розвиток компетентності управлінців на основі концептуального підходу, який полягає в системному аналізі соціальних функцій і посадових обов'язків, що відображають вимоги до особистості та управлінської діяльності керівника освітнього закладу. Посадові інструкції обумовлюють знання, вміння та навички, необхідні керівникові, соціальні вимоги –

професійно значущі якості особистості, які можуть розвиватися в процесі оволодіння знаннями й уміннями [10].

Професійно-управлінська компетентність – це вміння керівника як суб'єкта управлінського впливу по-новому структурувати наукові та практичні знання з управління. Професійна зрілість – це стан повного розкриття потенціалу керівника. Управлінська спрямованість реалізує такі показники, як інтерес до професії керівника, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру та мотивів вибору певної професії [1].

В.С. Локшин репрезентує професійну компетентність фахівця з управління через призму єдності теоретичної та практичної готовності до управлінської і творчої діяльності та визначає рівень його професіоналізму. Крім того, основну структуру компетентності становлять численні вміння, які характеризують цю готовність [8].

Аналіз основних підходів до розвитку компетентності керівників в управлінні ЗДО (системно-функціонального, концептуального, діяльнісного, нормативного, технологічного) засвідчив, що вони значно різняться між собою і водночас взаємодоповнюють один одного. Зазначені підходи можуть бути об'єднані в межах особистісно-розвивального підходу або компетентнісного підходу (Є.Ф. Зеер, С.В. Кульневич), що дозволяє з'ясувати умови, механізм і рушійні сили, динаміку розвитку компетентності фахівця [6].

Під персональною компетентністю керівника в управлінні ЗДО розуміємо гармонійне поєднання знання предмета управління, методики та дидактики дошкільної освіти, професійно-функціональних знань, умінь і навичок, а також здатність керівника до підвищення кваліфікації з урахуванням вимог діяльності та освітньої ситуації. Дане визначення дає можливість представити в структурі персональної компетентності керівника в управлінні ЗДО три компоненти: *діяльнісний* (знання, вміння, навички та індивідуальні способи самостійного і відповідального здійснення управлінської діяльності); *комунікативний* (знання, вміння, навички та способи здійснення управлінського спілкування); *особистісний* (потреба в професійному розвитку, самовдосконаленні).

Відповідно, розвиток персональної компетентності реалізується при побудові нового змісту управлінської діяльності, заданого логікою змін в управлінні освітою і необхідністю професійного розвитку управлінських кадрів.

Отже, у сучасній практичній діяльності керівників ЗДО компетентність в управлінні набуває важливого значення і наповнюється новими характеристиками і змістом: наявністю в керівника стратегічної індивідуальної концепції розвитку ЗДО, професійно-функціональних знань і вмінь, економічного мислення, здібностей до запровадження нововведень в технологію управління, організацію праці. Розвиток персональної компетентності керівників в

управлінні ЗДО залежить від того, якими шляхами вона буде розвиватися.

Література:

1. Бараева О.Ю. Стратегическая деятельность директора школы. Н.Новгород: Балахинская типография, 1994. 71 с.
2. Белая К.Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом: Руководителям детских садов, методистам, воспитателям, студентам, слушателям ИПК, родителям, работникам образования: АСТ, 1997. 394 с.
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи : Монографія. К. : Логос, 1990. 140 с.
4. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. М. : ЭКСМО, 2000. 315 с.
5. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика : Наук.-метод. Журнал. 2001. Вип. 1. С. 73-85.
6. Зеер Э.Ф. Стратегия преодоления кризисов профессионального становления личности педагога. Мир психологии. 2004. № 4. С.194 -201.
7. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. Дошкільне виховання. 1999. № 5. С.3-5.
8. Локшин В.С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : автореф.дис. д-ра пед.наук. К., 2015. 42 с.
9. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
10. Тонконогая Е.П. Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации : Дисс. ... д. пед. н. СПб. : 1992. 118 с.

3.6. Розвиток управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти (досвід Полтавського ОІППО)

Корольок С. В.

Згідно з основними положеннями Законів України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), впровадженням Концепції «Нова українська школа» перед сучасними керівниками закладів загальної середньої освіти постають нові завдання, виникає потреба здійснювати інноваційні підходи до управління закладами освіти, що, відповідно, потребує зростання рівня управлінської компетентності керівників.

Питання компетентнісного підходу досліджуються багатьма вітчизняними вченими, а саме: Н. Бібік, С. Бондар, Л. Васильченко, Г. Єльніковою, І. Єрмаковим, Л. Даниленко, С. Калашніковою, О. Мармазою, О. Овчарук, Є. Павлютенковим, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Компетентнісний підхід, на думку зарубіжних дослідників (Д. Маккеланд, Л. Спенсер, С. Спенсер, Дж. Равен та ін.), передбачає перехід від знаннєво-орієнтованого компонента змісту освіти до практичного, який «передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» [1, с. 10].

У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що передбачає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Компетентнісний підхід в системі освіти дорослих забезпечує індивідуалізацію освіти, орієнтацію на особистісний підхід, врахування при цьому досвіду практичної діяльності та віку особи, що навчається.

Вимоги до компетентності керівника визначені в статті 26 п.3 ЗУ «Про освіту», за яким керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень: організовує діяльність закладу освіти; вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти; призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов'язки; забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти; сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти; сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти; здійснює інші повноваження, передбачені законом та установчими документами закладу освіти [2].

Сучасний керівник закладу загальної середньої освіти (І, І-ІІ чи І-ІІІ ст.) вирішує багато проблем, які має вирішувати задля забезпечення якості освіти, серед яких:

1. Розбудова мережі опорних шкіл для забезпечення якісної освіти для дітей сільської місцевості потребує високого рівня професіоналізму педагогів, забезпечення обладнанням, розбудови освітнього середовища школи, реалізації програми «Шкільний автобус».

Проблеми: застаріла техніка, недостатня матеріально-технічна база, зношені шкільні автобуси, слабка інфраструктура (відсутність доріг) не тільки в опорних школах, а й у багатьох закладах освіти.

2. Автономія школи, фінансова автономія, вирішення на місцях питань функціонування закладу.

Проблеми: неготовність керівників ЗЗСО до реалізації автономії школи, зокрема фінансової. Підбір та мотивація кадрів, особливо в сільській місцевості.

3. Відповідно до ЗУ «Про освіту» керівник має спільно з колективом розробляти стратегію розвитку закладу, розбудовувати внутрішню систему управління якістю.

Проблеми: недостатній рівень компетентності в розробці стратегії, взаємодії з громадою щодо реалізації стратегії; застосування проєктного менеджменту; пошуку та залучення додаткових ресурсів для розвитку закладу; неготовність запроваджувати громадсько-державне управління, залучаючи до освітнього процесу батьків, громаду. Відсутність навичок проводити щорічне самооцінювання якості освітньої діяльності.

4. Забезпечення мережевої взаємодії, налаштування електронного документообігу.

Проблеми: відсутність високошвидкісного інтернету, фахівців, а також слабкі ІТ-навички користувачів – педагогів. Часто наявність засобів ІКТ (комп'ютерної та мультимедійної техніки) не відповідає показнику результативності (низький рівень застосування).

5. Мотивація керівника.

Проблеми: значний відсоток керівників викладають предмет, що знижує ефективність його засвоєння через зайнятість керівника; незабезпеченість системи мотивації керівників шкіл, зокрема через систему атестації (відсутність категорій).

Вирішити ці питання допомагає, насамперед, і система підвищення кваліфікації.

У роботах Н. Бібік, Л. Даниленко, А. Зубка, Н. Клокар, С. Крисюка, В. Олійника, О. Пєхоти, Н. Протасової, В. Семиченко, Т. Сущенко та ін. йдеться про розвиток системи підвищення кваліфікації як основної складової системи післядипломної педагогічної освіти. Пріоритетні наукові підходи і принципи організації навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти (ІППО) досліджують Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов, В. Мельник, Т. Сорочан.

Згідно з прийнятою нещодавно Постановою Кабінету Міністрів № 800 від 21.09.2019 р. «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019 р.) та Закону України «Про загальну середню освіту» не применшується значення інститутів післядипломної педагогічної освіти, спрямованих здійснювати розвиток професійних компетентностей педагогічних та керівних кадрів освіти.

Метою підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників є їх професійний розвиток відповідно до державної політики в галузі освіти та забезпечення якості освіти. Основним напрямом підвищення кваліфікації є розвиток управлінської

компетентності (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників) тощо.

Розглянемо особливості реалізації Програми підвищення кваліфікації директорів закладів загальної середньої освіти. Особлива увага приділяється формуванню в слухачів компетентностей щодо впровадження ідей Нової української школи, розроблення програми розвитку закладу; розбудови освітнього середовища закладу; організації освітнього процесу в школі; керівництва педагогічним колективом; створення умов для ефективності роботи педагогічного колективу та діяльності школи взагалі; співпраці з громадою; розвитку дослідно-експериментальної роботи педагогів; упровадження інновацій; розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечення дотримання вимог щодо академічної доброчесності, охорони дитинства, санітарно-гігієнічних та протипожежних норм, вимог техніки безпеки тощо.

Завдання курсів підвищення кваліфікації директорів закладів загальної середньої освіти – розвиток професійних компетентностей (знання фахових методик, технологій); формування в здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей умінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; розвиток здатності слухачів до самовизначення та самореалізації, толерантної взаємодії в команді, соціальної діяльності та співпраці з суспільними інститутами в умовах сучасного розвитку освіти; активізація пізнання та набуття життєвої практики у сфері збереження фізичного та емоційно-психологічного здоров'я, гармонізації режиму праці та відпочинку; удосконалення психологічних знань, необхідних для конструктивної управлінської взаємодії, мотивуючого впливу, запобігання та попередження професійного стресу та вигорання; покращення вміння ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності; удосконалення здатності впроваджувати та застосовувати на практиці теоретико-методологічні та прикладні знання в контексті андрагогічних ідей; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, визначення специфіки інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами.

Диференціація та індивідуалізація навчальної діяльності слухачів забезпечується різними формами організації занять.

На курсах підвищення кваліфікації директорів закладів загальної середньої освіти основними формами проведення навчальних занять є: лекції, практичні заняття, семінарські заняття, тренінги, самостійна робота, педагогічна практика, конференція з обміну досвідом, контрольні заходи. Перевага надається інтерактивним формам організації навчання.

Навчальні плани враховують необхідність самоосвіти директорів. Окрім того, курси підвищення кваліфікації для багатьох слухачів є

стимулом і основою для подальшого розвитку педагогічної та управлінської діяльності.

Важливо, щоб професійний розвиток директорів продовжувався в міжкурсовий період. Цьому сприяє науково-методичний супровід, який ґрунтується на можливості вільного вибору директором моделі розвитку власного професіоналізму.

Н. Протасова наголошує, що андрагогічний принцип базується на принципі індивідуального розвитку, врахування вікових, освітніх та життєвих потреб, наявних і прихованих здібностей та можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології; задоволення освітніх потреб дорослих, підвищення операційності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості; спільної діяльності в навчальному процесі [6].

У змісті навчального плану підвищення кваліфікації директорів ЗЗСО нами враховано такі принципи: варіативності (наявність інваріантної та варіативної частин навчального плану), модульності (містить п'ять навчальних модулів: «Філософія освіти XXI століття»; «Психолого-педагогічна компетентність керівника»; «Законодавство про освіту та охорона праці»; «Організаційно-педагогічні засади розвитку професійної компетентності керівника»; «Інформаційно-комунікативні технології в управлінській діяльності»), диференціації (за наявністю досвіду роботи: новопризначені; досвідчені, які мають досвід понад трьох років; за ступенем освітнього закладу: директори закладів освіти I-II та I-III ступенів тощо).

Тематика лекційних і практичних занять може змінюватись у межах 30 % залежно від змін нормативних документів, запровадження інноваційних методик, технологій, досвіду, досягнень педагогічної науки і практики та задоволення запитів слухачів.

Зміст тем модулів презентується через застосування сучасних інтерактивних форм і методів навчання. Викладання теоретичного матеріалу поєднується із практичним для забезпечення активної діяльності слухачів курсів та ґрунтовного засвоєння ними навчального матеріалу тем модулів.

Особливого значення набувають нові форми роботи в курсовий та міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації, як-от: вебінари, вебконференції.

Окрім того, у Полтавському ОІППО працює дворічна «Школа молодого керівника» для новопризначених директорів ЗЗСО області; творча група директорів «Асоціація керівників шкіл області». Такі форми роботи надають можливість швидко доносити інформацію до керівників (а не один раз на п'ять років), миттєво реагувати на виклики часу, і, відповідно, підвищувати рівень їхнього професіоналізму.

До того ж керівники закладів освіти беруть активну участь у проєктній діяльності, а також розробляють і впроваджують в діяльність

школи власних проєктів. Участь у проєктах різних рівнів сприяє набуттю нових знань й умінь, підвищенню мотивації і впровадженню нових ідей у діяльність закладу. Наприклад, проєкт «Школа як осередок розвитку громади» Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» надав можливість багатьом школам приєднатися до проєкту на міжнародному, всеукраїнському та обласному рівнях, а також сприяв створенню в Полтавській області мережі громадсько-активних шкіл, яка нараховує на сьогодні 68 навчальних закладів (їхня кількість постійно збільшується).

Однією із сучасних технологій оцінювання навчання, що застосовується кафедрою менеджменту освіти на курсах підвищення кваліфікації директорів ЗЗСО, є портфоліо. Мета запровадження портфоліо – формування ключових компетентностей особистості через рефлексію й аналіз своєї діяльності. Портфоліо є альтернативним способом оцінки досягнень. При оцінюванні за допомогою портфоліо – на противагу тестам, контрольним роботам, написанню реферату – у слухача з'являється можливість представити власний продукт. Найважливішою метою складання портфоліо є підвищення саморефлексивності щодо процесу навчання, яка розглядається як передумова підвищення відповідальності, самостійності в організації навчання та участь у процесі оцінювання якості результатів.

Для підвищення рівня управлінської компетентності керівників ЗЗСО нами розроблено і впроваджено спецкурс «Розвиток управлінської культури керівника ЗЗСО» з метою ознайомлення слухачів курсів із питаннями змісту управлінської культури, її компонентами та способами розвитку; стимулювання потреби в керівників розвитку власного рівня управлінської культури; вдосконалення необхідних для управлінської діяльності вмінь та навичок для забезпечення ефективного функціонування закладу. При викладанні спецкурсу застосовується комплекс інтерактивних форм і методів навчання.

Таким чином, вважаємо, що запровадження різноманітних форм і методів навчання в курсовий і міжкурсний періоди підвищення кваліфікації сприятимуть розвитку управлінської компетентності директорів закладів загальної середньої освіти.

Література

1. Ельникова Г. Управлінська компетентність. Київ. 2005. 128 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.01.2020).
3. Клокар Н. І. Управлінські компетентності директора школи: сучасні тенденції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ, 2018. С. 28–31.
4. Навчання для дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи / упоряд.: С. А. Калашникова. Київ, 2007. 60 с.

5. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. Наказ МОН від 15.01.2018. № 36. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn> (дата звернення: 21.01.2020).

6. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 7–10.

3.7. Рефлексивне управління закладом освіти

Швардак М.В., Дубюк В.Р.

Сучасний стан розвитку системи освіти України зумовлює модернізацію процесу управління закладом загальної середньої освіти. Перед керівником (менеджером) ЗЗСО постають нові завдання, які потребують від нього наявності знань сучасних інноваційних технологій у сфері освіти та управління, умінь аналізувати, синтезувати та порівнювати наявну управлінську та педагогічну інформацію; моделювати діяльність та прогнозувати розвиток закладу освіти; забезпечувати єдність, наступність та взаємозв'язок між кожним ступенем закладу освіти; здійснювати організацію навчання і виховання учнів; приймати ефективні управлінські рішення в педагогічному процесі, делегувати повноваження щодо виконання цих рішень; здійснювати контроль своєї професійної діяльності та діяльності своїх підлеглих (педагогічних кадрів); забезпечувати нормальний психологічний клімат у педагогічному колективі; адекватно оцінювати результати роботи закладу освіти.

Для реалізації вищезазначеного сучасного керівника, «агента змін», здатність до самоаналізу та саморозвитку, необхідним механізмом яких є рефлексія.

У науковій літературі дотепер немає єдиного підходу до визначення поняття «рефлексія» (від лат. – повернення назад). Тлумачний словник трактує дане поняття як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, а також дослідження процесу пізнання.

У психологічній літературі [3; 4; 7] рефлексію визначають як якість, що конче необхідна професіоналу, оскільки дає можливість ефективно та адекватно реалізувати себе і свої здібності, забезпечуючи процес саморозвитку.

У сучасній філософії під поняттям «рефлексія» розуміють форму «теоретичної діяльності, спрямовану на осмислення своїх власних дій і законів»; «діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного

світу людини» або як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення власних форм та передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту та методів пізнання» [6].

Аналіз різних підходів до тлумачення поняття «рефлексія» дає можливість стверджувати, що більшість науковців поєднують у ньому власне рефлексію і саморефлексію.

Психолог С.Л. Рубінштейн визначив рефлексію як здатність людини дивитися на життя відсторонено. Феномен рефлексії пояснює відображення зовнішнього світу через внутрішній світ людини з перетворенням в її мозку образів, що виникли в минулому або сьогодні. Сенси рефлексивної поведінки полягає в усвідомленні суб'єктом своєї ролі й місця в соціальній системі як активного члена суспільства. Суттєвою перепорою для реалізації рефлексивної поведінки є складність розуміння соціальних, політичних, економічних процесів унаслідок їх взаємозалежності й неоднозначності [10].

Педагогами рефлексія визначається як сукупність умов, що сприяють творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності, завдяки чому здійснюється професійне становлення та розвиток особистості.

У педагогічному аспекті рефлексія уможлиблює подолання суперечності між складними педагогічними завданнями сьогодні, що потребують глибокого теоретичного усвідомлення, і тими прикладними засобами їхнього розв'язання, що застосовуються в освітянській практиці. Значний розвиваючий потенціал рефлексії, як інтроспективного психологічного процесу особистісних перетворень, дозволяє використовувати її в розробці психологічних механізмів спрямованого вдосконалювання професійних якостей і самовизначення особистості майбутнього фахівця.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми прийшли до висновку, що сьогодні жодний процес прийняття управлінських рішень не може розглядатися відокремлено від його суб'єктивних та психологічних аспектів.

Інструментальне уявлення про рефлексію як способу організації практичної діяльності і процесів прийняття рішень надає О.С. Анісімов, який визначає рефлексію як процес корекції способу дії за допомогою реконструкції ходу дії і причин труднощів [2]. Це дозволяє використовувати механізм рефлексії для розробки й прийняття управлінських рішень, що пов'язані з труднощами когнітивного та комунікативного характеру.

Отже, рефлексію доцільно розглядати в двох аспектах: горизонтальному, що визначається властивістю особистості до самоаналізу, та вертикальному, що характеризує рівні складності рефлексування та відображає його когнітивні властивості. Розвиток другого аспекту сприяє прояву комунікативних процесів, що виражаються в міжособистісному спілкуванні та сумісних діях.

Що ж до поняття «рефлексивне управління», то воно введено в теорію і практику менеджменту в 70-х роках минулого століття, але й дотепер немає одностайності в його розумінні. Як правило, це пояснюється безпосередньо феноменом рефлексії, що вивчається різними науками, та отриманням відповідних результатів.

У процесі управлінської діяльності рефлексія може розглядатися: як здатність керівників (менеджерів) освіти осмислювати життєві процеси, самих себе та свою діяльність; як показник особистісної зрілості; як філософський принцип та парадигма рефлексивного управління; як практика.

В.О. Лефевр, професор Каліфорнійського університету, який увів до обігу поняття «рефлексивне управління», зазначав, що рефлексивне управління буде успішним тільки тоді, коли вплив на прийняття рішення керівником організації, який вміло делегує повноваження, здійснюється через призму подальшого споглядання на себе та свої дії «зі сторони». Рефлексія є певним механізмом взаємодії керуючої системи, що може виступати одночасно об'єктом управління, тобто керованою системою і сприйняття побудови образу того об'єкта, що буде залежати від дії чи певної реакції суб'єкта на цей об'єкт [9].

На думку О.І. Воронова, поняття «рефлексивного управління» можна розглядати як віддзеркалення керівником власної управлінської діяльності, що ґрунтується на двох типах процесів: ратифікації (створенні) та реїфікації (оприлюдненні) [5]. Таке трактування зводить категорію «рефлексивного управління» до здатності здійснення особистістю когнітивно-комунікативних психологічних актів у процесі прийняття рішень.

У понятті «рефлексивне управління» відображається загальний підхід до управління людиною із застосуванням рефлексії як провідного системотворчого психологічного механізму даного управлінського процесу. Рефлексивне управління базується на рефлексивній самоорганізації (якісна характеристика, властива тільки людині). Людина здійснює прості діяльнісні функції або у формі «норма – реалізація», «завдання – рішення задачі» (реактивне управління), або у формі «норма – реалізація – ускладнення в реалізації – рефлексія – ситуаційне коригування норми реалізації зміненої норми» (рефлексивне управління) [9].

Рефлексія керівника як «бачення себе» крізь «зовнішні» предмети (або, навпаки, бачення предметів «крізь себе») – це особлива професійна, управлінська позиція [1, с. 153–154]. Рефлексивне управління переважно здійснюється через аналіз інформації про процеси та результати діяльності. Практика рефлексивного управління передбачає:

- 1) актуалізацію соціальної необхідності;
- 2) побудову безлічі унікальних управлінських понять (абстракцій) і відносин на цій множині – так званого, концептуального підприємства;

3) здійснення діяльності концептуального закладу – управлінської діяльності, зокрема, унаслідок залучення до інтерпретації понять концептуального закладу професійних фахівців [1, с. 60].

Рефлексивне управління закладом освіти є найважливішою умовою його трансформації зі стану екстенсивного самокерованого розвитку до стану інтенсивного самокерованого розвитку, що сприяє закладом освіти «старого» індивідуального досвіду з метою перебудови стереотипів своєї життєдіяльності та реалізації власної траєкторії самокерованого розвитку [8, с. 104–105]. Рівнями рефлексивного управління закладом освіти є:

- рівень «зовнішнє середовище – заклад освіти»;
- рівень «заклад освіти – компонент закладу освіти»;
- рівень «компонент закладу освіти – компонент закладу освіти»;
- рівень «заклад освіти – особистість» [8, с. 104].

Таким чином, застосування рефлексивного підходу в системі управління освітою зумовлено потребою в більш активному застосуванні технологій, що спрямовані на осмислення процесу, та можуть бути ефективними як для більшого усвідомлення самих себе, так і для створення більш стійких та життєздатних колективів.

За цим підходом особистість менеджера освіти визначає позицію, де суб'єкт може бути одночасно «над ситуацією», що розширює його систему розуміння та забезпечує особистісну екологію «незанурення», зберігаючи «свіже» сприйняття стану речей і ґрунтовніше усвідомлюючи процес.

Отже, рефлексивне управління – це технологія, що дозволяє управлінцю одночасно діяти в будь-якій ситуації: і знаходитися в рефлексивній позиції, і коректувати свої дії.

Література

1. Авилов А. В. Рефлексивное управление. Методологические основания : монография. М. : ГУУ, 2003. 174 с.
2. Анисимов О. С. Развитие России и культура принятия государственных решений. *Рефлексивные процессы и управление*. 2002. Т. 2, №2. С. 5-14.
3. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / под общ. ред. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
4. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры. Санкт-Петербург : АО «Светоч», 1994. 316 с.
5. Воронов О. І. Рефлексія як інструмент прийняття рішень в сфері публічного управління. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2016. Т. 21. Вип. 4. С. 30-38.
6. Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Луценко В. А. Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 2012. 570 с.

7. Кант И. Сочинения. М. : Политиздат, 1966. Т.1. 590с.
8. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навчальний посібник. 2-ге вид. доп. К. : Освіта України, 2005. 256 с. 2
9. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. М. : Ин-т психологии РАН, 2001. 136 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Просвещение, 1976. 416 с.

3.8. Організація роботи з питань збереження здоров'я та безпеки життєдіяльності в закладі дошкільної освіти

Вітер Л.Ю.

У Базовому компоненті дошкільної освіти йдеться про потребу формування в дитини усвідомленого ставлення до здоров'я як до цінності, його значення для повноцінної життєдіяльності, необхідність оволодіння елементарними знаннями про основні чинники збереження здоров'я [1].

Відтак одним із пріоритетних завдань закладу дошкільної освіти є створення умов, що гарантують формування та зміцнення здоров'я вихованців; визнання пріоритету охорони життя, збереження, зміцнення і формування фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я; формують виникнення адекватних реакцій на різноманітні чинники ризику. Дбати про безпеку дітей, прищеплювати навички здорового способу життя, навчати правильно поводитися в екстремальних ситуаціях – актуальна проблема для педагогічних колективів.

Виникає необхідність створення такої системи роботи в закладі дошкільної освіти, яка б забезпечила інтеграцію оздоровчої діяльності в освітню, що буде сприяти збереженню та зміцненню фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я дитини, формуванню в неї основ здорового способу життя.

Здоров'язбереження розглядається як система заходів, що складається з взаємозв'язку і взаємодії всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження й активне формування здоров'я, а також навчання здоровому способу життя дитини на всіх етапах її розвитку.

Основи безпеки життєдіяльності – діяльність, яка спрямована на вирішення проблем безпечного перебування дитини в довіллі. Існує нагальна необхідність, починаючи з дошкільного віку, навчати дітей свідомо ставитися до свого життя, особистої безпеки та безпеки оточуючих.

У контексті формування здорової особистості в період дошкільного дитинства, створення умов для збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я дітей вагомими є праці І. Беха, О. Богініч,

А. Богуша, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, О. Дубогай, Д. Ельконіна, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Поніманської та ін.

Питанням методичного забезпечення педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти з формування в дітей здоров'я, створення умов для безпеки життєдіяльності, підготовки вихователів до вирішення означеної проблеми присвячені роботи Т. Андрющенко, Н. Денисенко, Л. Лохвицької, З. Плохій.

Аналіз стану практичної діяльності закладів дошкільної освіти свідчить про те, що в роботі зі збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління є суттєві недоліки, через які виникають суперечності: між вимогами державних програм щодо виховання здорового підростаючого покоління і можливостями закладів; необхідністю участі педагогів у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дітей і низьким рівнем у них теоретичних та методичних знань, а також досвіду використання ефективних здоров'язберігаючих технологій; прагненнями батьків і педагогів щодо створення умов, які б сприяли покращенню здоров'я дітей, та відсутністю чіткої системи роботи закладу за даним напрямом.

Організація роботи з питань збереження здоров'я та безпеки життєдіяльності в закладі дошкільної освіти відбувається відповідно до нормативно-правових документів: Закону України «Про дошкільну освіту» (стаття 11); Закону України «Про охорону дитинства»; Базовому компоненту дошкільної освіти (освітня лінія «Особистість дитини»). Згідно із Законом України «Про дошкільну освіту» (стаття 11) заклад створює безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей; забезпечує режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та гарантує їх дотримання; формує в дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психічному й фізичному розвитку дітей [5].

Дошкільний вік є вирішальним у формуванні «основ» фізичного та психічного здоров'я, адже відбувається інтенсивний розвиток органів та становлення функціональних систем організму, закладаються основні риси особистості, формується характер, ставлення до себе та оточуючих. Надзвичайно важливо саме на цьому етапі сформувати в дітей базові знання та практичні навички здорового способу життя, усвідомлену потребу в цьому.

Безпека життєдіяльності є категорією багатогранною і охоплює найголовніші сфери людського буття, такі як охорона здоров'я, екологія, профілактика травматизму, безпека в надзвичайних ситуаціях. Безпека життя та здоров'я, здоровий спосіб життя дитини – це не просто сукупність засвоєних знань; це – стиль життя, адекватна поведінка в різноманітних ситуаціях, серед яких можуть бути надзвичайні та екстремальні [4]. Виховання почуття особистої безпеки в дитини

дошкільного віку повинно здійснюватися з дотриманням почуття міри. Якщо дитину залякувати небезпечним та агресивним світом через безліч «не чіпай», «не ходи», «не роби», «не можна», вона втратить у собі почуття ризику, стане сприймати світ як агресивне оточення і все життя, врешті-решт, витратить на боротьбу з ним.

Отже, оздоровче спрямування освітнього процесу в закладі дошкільної освіти потребує від керівника та педагогічного колективу, по-перше, усвідомлення актуальності та важливості проблеми здоров'я та безпеки дітей; по-друге, створення та запровадження системи роботи закладу щодо збереження та зміцнення здоров'я, яка ґрунтується на всебічному аналізі стану здоров'я дітей та наявних ресурсів.

Діяльність закладу дошкільної освіти зі створення системи збереження здоров'я та безпеки життєдіяльності вихованців має декілька етапів.

Перший етап – аналітичний. Головне завдання етапу: на підставі вивчення стану роботи закладу по збереженню здоров'я вихованців та їх безпеки, з'ясування наявних та необхідних матеріально-технічних умов, виявлених тенденцій розвитку сформулювати загальну мету роботи закладу з означеного напрямку, визначити завдання для подальшого вдосконалення.

Другий етап – організаційний. Головне завдання етапу: визначити структурні елементи системи щодо збереження здоров'я дітей та безпеки життєдіяльності, з'ясувати функцію кожного елемента в досягненні спільної мети, установити зв'язки між ними; розробити комплексно-цільову програму «Збереження здоров'я дітей та безпека життєдіяльності в закладі дошкільної освіти».

Третій етап – практичний. Головне завдання етапу: створення кадрових, матеріально-технічних, психолого-педагогічних, науково-методичних умов для реалізації комплексно-цільової програми; моніторинг її впровадження.

Для досягнення результатів роботи в процесі впровадження комплексно-цільової програми необхідно: створити умови в закладі дошкільної освіти для формування безпеки життєдіяльності в дітей через варіативні форми навчання; провести анкетування педагогів щодо визначення рівня обізнаності в здоров'язбережувальних технологіях та основах безпеки життєдіяльності вихованців; підвищити професійну компетентність педагогів із питань збереження здоров'я та організації безпеки дітей тощо.

Важливим чинником поліпшення якості діяльності педагога в цьому напрямі є планомірна методична робота в закладі дошкільної освіти. Методична допомога – це оперативне й перспективне реагування на запити та потреби педагогів. Методична діяльність – особливий вид інтелектуальної діяльності, що сприяє підвищенню рівня професіоналізму фахівців системи освіти. Взаємодія педагога з методичною службою – основоположна ланка освіти педагогічних

кадрів [3].

Сьогодні в роботі з педагогами здебільшого використовуються традиційні форми роботи: консультації (індивідуальні або групові), семінари, семінари-практикуми, дні відкритих дверей, творчі мікрогрупи, наставництво, педагогічні ради, педагогічні майстерні. Уважаємо, що методична робота з педагогами в закладах дошкільної освіти в контексті означеної проблеми повинна бути спрямована на впровадження сучасних технологій, які сприяють створенню необхідних умов для підвищення їх компетентності, колегіальному вирішенню проблем та взаємодії, зокрема:

Майстер-клас – сприяє поширенню ефективного педагогічного досвіду, насамперед упровадженню в практику роботи здоров'язберігаючих інноваційних технологій. Майстер-клас є однією із форм передачі перспективного педагогічного досвіду педагога-майстра з конкретної науково-методичної теми. Очолюють майстер-класи досвідчені, творчі педагоги-професійноали, досвід роботи яких вивчено та узагальнено [3]. Основні завдання майстер-класу: підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників; поширення та передача перспективного досвіду керівника майстер-класу; презентація членами майстер-класу напрацьованого досвіду з метою його взаємообміну. При виборі цієї форми роботи необхідно визначити: тему, мету, завдання, очікувані результати майстер-класу; керівника та учасників майстер-класу; регламент роботи майстер-класу; зміст роботи; форму підбиття підсумків роботи.

Методичний бенефіс – групова форма роботи, яка передбачає комплексне ознайомлення з носієм ефективного прогресивного педагогічного досвіду: доповідь-розповідь про зміст досвіду, вивчення творчої лабораторії (робочого кабінету педагога), ознайомлення з розробленими дидактичними матеріалами, конспектами занять, відвідування відкритих занять тощо.

Методичний брейн-ринг – групова форма ділової гри, яка передбачає швидке оволодіння педагогічними знаннями та вміннями за допомогою відповідей на запитання. Дозволяє інтерактивно та колегіально вирішувати поставлені завдання.

Фокус-групи – одна з нестандартних форм роботи з педагогами. Їхня діяльність сконцентрована на реалізації конкретної, чітко окресленої проблеми. Кількість членів фокусної групи та термін її роботи визначається залежно від проблеми та мети дослідження (група може працювати 30-40 хвилин і більше). Основні переваги фокусної групи: розуміння педагогом важливості педагогічної проблеми, необхідності її розв'язання; вирішення нагальних проблем швидко, творчо, ефективно; отримання зворотної інформації про готовність педагогів до самостійної роботи у означеному напрямі; мотивація учасників фокус-групи до саморозвитку, самореалізації, інноваційної діяльності; створення колективу односторонців.

Супервізія – метод, який об'єднує можливості консультування та модерації. Супервізія – це консультування й супроводження одного спеціаліста іншим (більш досвідченим), однак, без контролю та оцінювання. Цей метод є психологічно комфортним способом виправлення помилок у професійній діяльності [3].

Увага, турбота і допомога – ефективне підґрунтя для захисту дітей від будь-якої небезпеки. Саме це усвідомлення забезпечує успішну роботу закладу дошкільної освіти. Безпосередньо на це необхідно спрямовувати підвищення компетентності педагогів.

Формування в дитини дошкільного віку свідомої безпечної поведінки базується на позитивних прикладах дорослих. У зв'язку з цим необхідно приділяти особливу увагу роботі не тільки з педагогами, а й із батьками вихованців, переконувати їх, що не можна змушувати дитину дотримуватися певних правил, якщо дорослі самі не завжди ними керуються. Розбіжності у вимогах до дитини батьків удома та вихователів у закладі дошкільної освіти можуть викликати в дитини почуття образи, збентеження і навіть агресії. З огляду на це наше завдання – зацікавити батьків перспективами подальшого розвитку дітей, зробити їх своїми однодумцями.

У педагогіці існують різноманітні форми роботи з батьками, які допомагають вирішувати спільні завдання закладу дошкільної освіти та сім'ї. Зокрема, вирішенню питань збереження здоров'я та безпеки життєдіяльності дошкільнят слугують такі форми роботи з батьками, як: анкетування, батьківські збори, бесіди за круглим столом, конкурси, вікторини, виставки малюнків, фотовиставки тощо. Надзвичайно ефективно під час проведення вищезазначених форм роботи з батьками використовувати, наприклад, випуски відеожурналу, які складаються із ряду серій, що відображають проблеми з різних сфер життєдіяльності дошкільнят: «Дитина і побут», «Дитина і вулиця», «Дитина і природа», «Здорова дитини», «Дитина та соціум». Такий перегляд відеожурналу на батьківських зборах, семінарах, під час круглих столів сприятиме активізації батьків при обговоренні певної проблеми щодо здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей, дасть можливість виявити помилки у створенні побутових умов, вихованні малюнків, збереженні фізичного та психічного здоров'я власних дітей.

Отже системний підхід до збереження здоров'я дітей та безпеки життєдіяльності в закладі дошкільної освіти є основним підходом до гармонійного формування усіх складових здоров'я вихованців; консолідації зусиль всіх учасників освітнього процесу щодо вдосконалення підготовки дітей дошкільного віку до активного життя.

Створення в закладі дошкільної освіти середовища, яке зберігає та формує здоров'я дітей, досягається функціонуванням та взаємодією управлінської, методичної, психологічної, медичної, суспільно-педагогічної та освітньої підсистем. Їхнє вдосконалення сприятиме

підвищенню ефективності роботи закладу дошкільної освіти з проблем збереження здоров'я та охорони життєдіяльності дітей.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Спецвипуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу». 2012. 30 с.
2. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність у цілісному навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 25 с.
3. Горлова Г. Модернізація змісту та структури науково-методичної діяльності / упоряд. : Г. Галіцина. Київ, 2005. С. 56–72.
4. Дзюба О. Інноваційний підхід до науково-методичного супроводу професійного зростання вчителів основ здоров'я. *Здоров'я та фізична культура*. 2009. № 13. С. 5–8.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». *Зібрання законодавства України. Звід законів України*. Київ, 2000. № 3. С. 35–73.
6. Остапчук О. Є. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2003. № 5–6. С. 153–161.

3.9. Андрагогічні основи підготовки майбутніх магістрів у педагогічних ЗВО

Герасимова І.Г., Галич Т.В.

Прагнення до інтеграції з країнами Євросоюзу передбачає підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної діяльності на ринку праці. До того ж в умовах переходу від індустріального до постіндустріального суспільства майбутній розвиток держави залежить від людського потенціалу, формування якого визначається системою освіти, вищою освітою зокрема.

У ситуації швидкоплинності змін стає важливим завдання пошуку ефективних способів організації освітнього процесу на всіх рівнях вищої освіти, оновлення як змісту, так і форм, методів підготовки майбутніх фахівців.

Реформування освітньої галузі визначає орієнтацію на інноваційні процеси, що мають безперервний характер. А це означає, що система освіти потребує фахівців, здатних до втілення інновацій. Саме такими фахівцями є маістри, підготовка яких передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [3].

Актуальність проблеми підготовки магістрів зумовлює закономірне звернення уваги до її вивчення таких науковців як О. Антонова, Г. Балл, В. Бондар, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Гура, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Лутай, О. Мороз, З. Сліпкань та ін.

До перспективних методологічних підходів підготовки майбутніх магістрів педагогів може бути віднесено андрагогічний підхід, який переважно використовується в контексті освіти дорослих. Різні аспекти проблеми освіти дорослих в Україні стали предметом наукових розвідок таких учених, як С. Архіпова, Н. Бідюк, Л. Даниленко, Т. Десятов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник, Н. Протасова та ін.

Як відомо, основною характеристикою освітнього процесу в межах андрагогічного підходу є самостійне набуття професійно необхідних знань, умінь та навичок, саморозвиток особистісних якостей. Проблема полягає не в тому, що викладачі ЗВО не здатні забезпечити таку підготовку, а в тому, що сучасний світ знаходиться в стані постійної трансформації. активне оволодіння новими знаннями, при одночасному застаріванні накопичених знань, стрімкий розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій зумовлюють безперервне підвищення кваліфікації сучасного фахівця. Процеси глобалізації, зміни в соціально-культурному середовищі життєдіяльності сучасної людини лише утверджують значення освіти як засобу забезпечення розвитку адаптаційного потенціалу майбутнього педагога.

досліджуючи можливості андрагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх магістрів у педагогічних ЗВО, слушним є твердження С. Змейова [4] щодо взаємодоповнюваності педагогічної й андрагогічної моделі навчання. Їх застосування залежить не стільки від віку тих, хто навчається, скільки від цілей, змісту, умов навчання, рівня самосвідомості й відповідальності, характеру життєвого досвіду й попередньої підготовки тих, хто навчається. Їхнє зіставлення дозволяє виявити особливості функцій викладача, ролі студентів, методів навчання, значення життєвого досвіду, специфіки видів навчальної діяльності та їх форм, мотивації, цілей та організації навчання, його головного завдання, можливості використання, мети, логіки навчання, участі тих, хто навчається, в організації процесу навчання.

Вибір андрагогічного підходу як провідного у формуванні професійної мобільності фахівців аграрної сфери апріорі визначає наше ставлення до майбутніх магістрантів як до категорії дорослих людей. Не вдаючись до огляду вікової класифікації, будемо орієнтуватися на характерні особливості студентської молоді.

Для нас важливо, що дорослість, по-перше, пов'язується з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлюються як самою людиною, так і визнаються суспільством, виявляються в суспільному житті. А по-друге, доросла людина володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною

незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, що є достатнім для відповідальної поведінки, яка саморегулюється [4].

На підставі аналізу наукових праць Г. Абрамової [2, с. 570-582], Б. Лівехуд [8], Л. Лук'янової [10] визначаємо характерні особливості цього віку:

- найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей;
- формування своєрідної особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості;
- розвиток творчих здібностей, створення стилю життя;
- зміна способу життєдіяльності, набуття життєвого досвіду, виникнення нових типів соціальних взаємовідносин;
- обов'язкова участь у суспільному житті;
- відповідальність за устрій життя в конкретних соціальних умовах.

Г. Абрамова [1] зазначає, що в цей віковий період виникають особливі соціальні потреби: потреба в дружбі та потреба в кар'єрі, а також два найважливіші психологічні утворення, які є визначальними у виявленні соціальних потреб, а саме: концепція життя; Я-концепція. Вирішення життєвих завдань власного розвитку студентської молоді цього віку зумовлює орієнтацію на передбачення, орієнтацію на майбутнє та рівень його можливого втілення. Для цього потрібно осмислити теорію того явища, з яким людина збирається мати справу; розвиток практичної етики, згідно з якою відчуття обов'язку та відповідальності має виявлятися в конкретних професійних рішеннях і діях.

Саме в цей період починається побудова планів на майбутнє, які мають гендерні особливості: для чоловіків – заснування життєвого співтовариства і початок професійної кар'єри; для жінок – створення власного оточення.

До особливостей, які характеризують дорослу людину, належить і вміння самостійно організовувати власну навчальну діяльність, володіння системою інтелектуальних, моральних, вольових якостей, які дозволяють управляти процесом власного учіння. В основу таких здібностей покладено розумову самостійність, яка виявляється в здатності людини планувати, організовувати й регулювати свою діяльність, відповідно передбачається розвиток самоконтролю та самооцінки [6].

Часто науковці (І. Змейов [4, с. 81], Л. Лук'янова [10]) асоціюють поняття «дорослість» із поняттям «досягнення зрілості». Проте маємо наголосити, що ці поняття не є тотожними, оскільки процес соціалізації не припиняється і в зрілому віці. Таким чином, дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються в дослідження зрілої особистості.

Зазначимо, що особистісна зрілість є суспільно-історичним феноменом, оскільки поняття «зрілості» в різних суспільних умовах має різний зміст. Вимоги до зрілої особистості відрізняються й залежно від статі, однак не можна «прив'язати» начало зрілості до певного віку [15].

Аналіз наукових праць учених (В. Онушкін [11], П. Якобсон [15]) дозволяє схарактеризувати складові зрілості особистості, а саме: фізіологічної, соціальної в широкому та вузькому розумінні, громадянської, моральної, естетичної, психологічної.

Фізіологічна зрілість означає повний розвиток, остаточну сформованість біологічних передумов соціальної зрілості. Соціальна зрілість у широкому розумінні характеризується рівнем сформованості установок, знань, умінь та етичних якостей, достатніх для добровільного, умілого й відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині. У вузькому розумінні соціальна зрілість — це комплекс особистісних якостей суб'єкта, який складає його вміння взаємодіяти з іншими людьми в процесі досягнення загальних цілей та містить: адекватне розуміння людиною свого місця в суспільстві; сформованого світогляду чи філософії, якою вона керується; ставленням до суспільних інститутів (норм моралі, права, законів, соціальних цінностей); ставленням до своїх обов'язків і своєї праці. Громадянська зрілість виявляється в усвідомленні свого обов'язку перед Батьківщиною, народом, суспільством, відповідальністю за свою працю. Моральна зрілість характеризується розумінням, прийняттям і реалізацією норм моралі, наявністю совісті, готовністю діяти відповідно до встановлених норм відносин людей, здатністю людини відчувати відповідальність у любові, у побудові сім'ї та її майбутнього. Естетичній зрілості притаманна достатньо розвинена здатність сприймати прекрасне в тих чи інших його виявах і формах: у побуті, мистецтві, природі. Для психологічної зрілості характерний широкий спектр інтересів, здатність ставитися з потрібною увагою до всього, що є важливим для людей, суспільства, що забезпечує здатність зосередити увагу на головному й віддати йому основну енергію, активність, творча реалізованість.

У контексті застосування андрагогічних основ у професійній підготовці майбутніх магістрів-педагогів важливо взяти до уваги ознаки зрілості, які визначають науковці. Так, Г. Крайг [5] указує на здатність реагувати на зміни й пристосовуватися до нових умов. Т. Шибутані [14] — констатує здатність брати на себе відповідальність, контролювати власні вчинки; здатність брати участь в узгоджених діях, що гуртуються на конвенційних нормах. П. Якобсон [15] акцентує увагу на всебічному та гармонійному розвитку особистості; узгодженості інтелектуальних, емоційних, вольових якостей; усвідомлених і неусвідомлених змістовно-смыслових і динамічно-енергійних характеристиках; усвідомленні активності, що закладається в потребах і спонуках, які спрямовані забезпечення внутрішнього зростання особистості. А. Соловйов [12]

наголошує на психічному здоров'ї; ефективність і оптимальність, які проявляються в переважанні активних форм адаптації до навколишнього світу; гармонійності, що визначається в переважанні внутрішньої тенденції опору дестабілізуючим зовнішнім впливам; «повному функціонуванні», тобто активності, творчій реалізації у світі; диференціації, що характеризується прагненням до накопичення різноманітного внутрішнього досвіду, знань, умінь, навичок та уявлень, які отримуються з власної діяльності й самоаналізу; інтеграції, що полягає в принциповому визначенні для себе смислу життя, здатності успішно вирішувати різні конфлікти, які виникають через надзвичайну складність соціального буття людини.

До цього можна додати й риси психологічно зрілої особистості: вираження прагнення до вияву творчого начала в різних сферах життя; «тонка» сприйнятливність соціального життя; добре розвинена інтелектуальна активність у сенсі постановки життєвих проблем, готовності їх вдумливо зрозуміти й намагатися наполегливо вирішувати; достатня емоційна чутливість, яка має вибіркового характер; здатність при цьому проявляти особливо високий рівень емоційної сприйнятливості до певних галузей явищ навколишнього світу, соціальних феноменів, людських відносин; мобільність здібностей, тобто вміння виявити у відповідних діях притаманні людині потенції, які вона хотіла б реалізувати; рефлексія на свій духовний відгук, що служить завданням самоорганізації, цілі якої є достатньо різноманітними – моральне самовдосконалення, інтелектуальне зростання, естетичний розвиток тощо [15].

Також до соціально-моральних якостей зрілої особистості належать: високий рівень загальної та психологічної культури; вміння спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми; відповідність діяльності моральним нормам, прийнятим у певній культурі та в певному професійному співтоваристві [2].

Саме в період зрілості людина вирішує дилему свободи та необхідності у своїй діяльності, тим самим визначаючи своє місце в житті, рефлексуючи свій спосіб життя й діяльність [13].

Визначене свідчить про важливість значення відповідальності як ознаки дорослості, основними характеристиками якої є здатність до власних суджень та вміння обирати лінію поведінки. Їх узагальнення представляє розвинену людську індивідуальність.

Проте науковці О. Лешер [7], Б. Лівехуд [8], Т. Ломтєва [9] наводять суперечливі аргументи щодо «дорослості» студентів. Так, високий рівень розвитку когнітивної сфери; здатність виявляти самостійність; здатність нести відповідальність за своє життя; аналізувати власне життя та своє місце в суспільстві (соціальна рефлексія) при одночасній економічній залежності від батьків; відсутність залучення до сфери професійної праці; емоційна незрілість, безпосередність, здатність до «навіювання»; відсутність життєвого

досвіду; брак мудрості, поблажливості, самосвідомості суперечать можливості приналежності студентів до дорослих людей.

Таким чином, зазначене свідчить про необхідність відповідної підготовки майбутніх магістрів педагогічних ЗВО до освітнього процесу на андрагогічних засадах. Така підготовка має ґрунтуватися на принципах індивідуального підходу до студентів та втіленні інтегративного підходу до побудови освітнього процесу.

Література:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов. 6-е изд. Москва : Академ. проект : Альма матер, 2006. 702 с.
2. Вербицкая Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта. *Педагогика*. 2001. № 6. С.14–19.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL : <http://bit.ly/2boLocr> – Назва з екрана.
4. Змеев С.И. Становление андрагогики. (Развитие теории и технологи обучения взрослых) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 279 с.
5. Крайг Г. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 940 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении и взрослых : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07. Ленинград, 1971. 42 с.
7. Лешер О.В. Интерсоциальное образование молодежи: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1997. 326 с.
8. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: развитие человека между детством и старостью. Калуга : Духовное познание, 1994. 217 с.
9. Ломтева Т.Н. Андрагогические основы вузовского образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2002. 390 с.
10. Лук'янова Л.Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ; Ніжин, 2010. Вип. 2. С. 19–28.
11. Онушкин В.Г. Образование взрослых : междисциплинар. Словар терминологии. Санкт-Петербург : ИОВ ; Воронеж : ВИПКРО, 1995. 232 с.
12. Соловьев А.В. Зрелая личность: понятийный анализ. *Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика, коррекция*. Москва, 1992. С. 132–142.
13. Толстых А. Возрасты жизни. Москва : Молодая гвардия, 1988. 224 с.
14. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 536 с.
15. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. *Психологический журнал*. 1981. № 4. С. 142–147.

3.10. Професійна діяльність геронтолога

Коваленко О. Г.

Особливою віковою категорією населення сучасної країни є люди віку пізньої дорослості. Останнім часом проблемам цієї категорії населення приділяється значна увага. Це пов'язано зі збільшенням кількості осіб цього віку в структурі народонаселення, оптимізацією їхньої працездатності й життя в цілому, виникненням у них різних потреб (зокрема, економічних, соціально-психологічних), але й розширенням їхніх потенційних можливостей. У сучасному світі вік пізньої дорослості загалом схильні сприймати саме як вік оптимального, гармонійного, спокійного розвитку людини, а не просто як вік поступової деградації різних систем організму людини та руйнування особистості. Незважаючи на те, що ця проблема набуває поширення, у нас відсутня система роботи з особами віку пізньої дорослості. Розглядають їх здебільшого в контексті надання їм окремих соціальних і медичних послуг, але недостатньо сприяють задоволенню більшості соціальних, особистісних, пізнавальних потреб осіб цього віку. У цьому контексті актуальним є надання людям віку пізньої дорослості освітніх послуг. Для цього є спеціальний педагогічний персонал, тобто професіонали, які мають відповідну професійну підготовку й належні вміння та якості особистості. Проте такій підготовці, вмінням та якостям недостатньо приділялася увага в сучасній науці та практиці.

Існують різні назви на позначення педагогічних працівників, професійна діяльність яких пов'язана з особами віку пізньої дорослості: герогог, вихователь старших осіб, геронтологічний радник, освітній геронтолог, творець вільного часу людей поважного віку, геронтогог. Це спеціаліст, який володіє знаннями з особливостей навчання й піклування про осіб віку пізньої дорослості; розуміє їхні вікові та індивідуальні соціальні, психологічні та фізіологічні особливості; уміє обирати і застосовувати оптимальні методичні засоби та прийоми в освіті осіб цього віку, а також способи взаємодії з ними. Його діяльність пов'язана з такою галуззю сучасної педагогіки, андрагогіки, як геронтогогіка (геронтопедагогіка, освітня геронтологія, педагогіка старіння і старості, geragogy, eldergogy), яка займається вивченням методів і закономірностей соціалізації, навчання й виховання, перекваліфікації осіб віку пізньої дорослості [2; 11]. Ця галузь охоплює теоретичні та практичні проблеми взаємодії з людьми пізнього віку. В її основу покладено твердження, що люди цього віку є досить різними і потребують окремого наукового аналізу, окремої навчальної теорії. Порівняно із традиційним навчанням літні учні (якщо не йде мова про підвищення кваліфікації за певною спеціальністю), як правило зазвичай самостійно визначають чому вони хочуть навчитися.

Геронтолог надає освітні послуги людям віку пізньої дорослості, літнім учням, які мають певні особливості.

По-перше, основою мотивації навчання літнього учня є добровільність. Він навчається, перш за все, через те, що йому цікаво (сам предмет або оточення в закладі). Свідоме прийняття рішення про навчання може бути зумовлено безпосередньо предметом; можливістю бути разом із друзями та знайомими на одній території (навчання «за компанію»); можливістю взагалі бути з людьми (бути несамотнім). Навіть якщо визначальними в навчанні літнього учня були друга і третя причини, важливо, щоб з часом виникла зацікавленість предметом, який він вивчає, оскільки інакше людина може не відвідувати заняття й залишити заклад, де навчається [10; 11].

По-друге, варіативність, різноманітність літніх учнів, їхня значна відмінність між собою. У кожної людини свій «почерк» старіння. Показники стану функцій, процесів, властивостей у період геронтогенезу в різних групах людей віку пізньої дорослості надто відрізняються. Психічні функції однієї літньої людини можуть бути добре збереженими, тимчасом як в іншій може спостерігатися суттєве їхнє погіршення. Такої відмінності не спостерігається на попередніх вікових етапах. Б. Г. Ананьєв зазначає, що в пізньому віці зростає варіативність індивідів, а тому вікова норма має визначатися в межах зростаючого діапазону коливань основних психічних, фізичних, соціальних величин [1].

По-третє, наявність у літніх учнів значного життєвого досвіду. Через різноманітні за напрямками та масштабами життєві ролі літні учні мають чималий досвід, на який вони й спираються в процесі навчання, оцінюють сам процес і результати навчання. Все нове вони схильні порівнювати з тим, що вже є в їхньому досвіді [12]. Через таку особливість вважають, що доцільно для навчання формувати групу людей, які мають подібні рівні життєвого досвіду. Це дозволить кожного залучити до обговорення певного питання та обміну думками [10]. Також слід урахувати, що життєвий досвід літніх учнів часто є більшим, ніж у геронтолога або інших спеціалістів, які з ними працюють.

По-четверте, практичність, орієнтованість літніх учнів на результат. Їх, як і загалом дорослих, більше цікавлять практичні знання, які відповідають їхнім інтересам та актуальній життєвій ситуації, допоможуть їм адаптуватися в сучасному мінливому світі й покращити навички, підвищити їхню впевненість у собі. Їм не подобається суто теоретична інформація, яку вони не зможуть застосувати у своєму житті або яка не пов'язана з їхніми інтересами.

По-п'яте, неготовність літніх учнів до змін. Це пояснюється послабленням нервових процесів людини на цьому етапі життя, підвищеною тривожністю осіб цього віку [5]. Також може впливати негативний попередній досвід упровадження змін («аби не було гірше»).

По-шосте, навчання літніх учнів відбувається повільніше, але в результаті формуються більш інтегровані знання. Це зумовлено двома типами інтелекту людини – флюїдним і кристалізованим. Перший, який визначається біологічними можливостями нервової системи й асоціюється зі здібностями, за допомогою яких людина знаходить нові знання та навички, в пізньому віці часто погіршується. Другий тип інтелекту асоціюється зі здібностями, які набуваються з досвідом та освітою, зокрема вербальні навички, обізнаність, а також увесь обсяг знань, накопичених протягом життя. Він містить також здатність установлювати відносини, формулювати судження, аналізувати проблеми й використовувати засвоєні стратегії для вирішення завдань, а і в пізньому віці часто покращується (принаймні доти, доки людина здатна отримувати та зберігати інформацію) [5].

По-сьоме, багаторівневі зобов'язання літніх учнів. Вони мають обирати, що для них на сьогодні є більш важливим: родина, друзі, господарство, навчання. Не завжди останньому надають пріоритет, оскільки, наприклад, хворіє хтось із родини і необхідно про них потурбуватися або потрібно садити / підгортати / викопувати картоплю. Зогляду на це літні учні не завжди можуть відвідувати заняття [10].

По-восьме, старіння нервової системи літніх учнів. У пізньому віці активізуються руйнівні процеси в різних частинах мозку. Активізація таких процесів може сприяти виникненню хвороб, стану старечої тупості чи мозкового склерозу. Також у старості змінюється гострота зору, кольорова чутливість, зменшується акомодативна здатність очей; погіршується гострота слуху (перш за все, слухова чутливість до високих тонів), погіршуються нюх та різні види шкірної чутливості, що зумовлює уповільнення реакцій у пізньому віці життя. Такому прояву сприяє й зниження швидкості проведення нервового імпульсу до рухових нервів, порушення динаміки рухливості нервових процесів збудження і гальмування, зменшення здатності центральної нервової системи виробляти умовні рефлексії [9]. Тому літній учень може повільніше реагувати на зовнішні впливи, йому необхідно більше часу для сприймання й розуміння певної інформації.

По-дев'яте, міжособистісне спілкування як провідна діяльність літніх учнів. Міжособистісне спілкування осіб віку пізньої дорослості є процесом їхнього безпосереднього спілкування, у результаті якого формуються, змінюються міжособистісні стосунки, з'являється симпатія, дружба, любов. Такі емоційні прояви характеризують позитивний розвиток спілкування, але воно може супроводжуватися й негативними емоційними проявами (незадоволенням, антипатією, ненавистю тощо). Саме тому в процесі навчання літнього учня доцільно формувати та підтримувати позитивні емоційні зв'язки, акцентувати увагу на особистості такого учня. У міжособистісному спілкуванні (на відміну від ділового, професійного) таких осіб увага зосереджена на особистості партнера, вік якого може бути різним. Саме в такому спілкуванні літня

людина може виявити свій комунікативний потенціал, орієнтується на власні внутрішні цілі й цінності. Таке спілкування має низький рівень соціальної заданості. У результаті міжособистісного спілкування також відбувається розвиток старіючої особистості, її морально-духовне зростання.

Міжособистісне спілкування осіб віку пізньої дорослості – процес формування емоційних взаємин літньої особи з окремими суб'єктами (свідомо діючими особами), які її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним [6]. Міжособистісне спілкування дозволяє особам віку пізньої дорослості вирішувати важливі задачі розвитку (В. І. Слободчиков) – коригувати (оновлювати) смисл життя та регулювати власні емоційні стани й переживання [8].

У віці пізньої дорослості особистість аналізує свій життєвий шлях, шукає, оновлює, коректує смисл життя, підбиває його підсумки, оцінює його. Аналіз, підсумки й оцінювання власного життя можуть бути короткотривалими або охоплювати весь період старості. Смисл життя в цьому віці є досить складним філософсько-психологічним феноменом. Він є психологічним механізмом регуляції поведінки (О. М. Леонтьєв) і виявляється безпосередньо в осмисленні життя, у самотавленні особистості, зокрема в її щирості, самовпевненості, самокерівництві, самореалізації, прийнятті себе, в позитивному оцінюванні свого життя й здоров'я, в активізації духовних надбань, в особистісній рефлексії тощо [7].

Коригування смислу життя відбувається ефективніше, якщо людина знаходиться у сприятливому для цього (емоційно комфортному) стані, тому в похилому віці важливою є розрада (за І. Д. Бехом), посилення позитивних і послаблення негативних емоційних станів та переживань. Позитивними емоційними проявами в пізньому віці є спокій, задоволення, радість, інтерес. Вони суб'єктивно переживаються як емоційно сприятливі, комфортні стани, що стимулюють позитивну діяльність людини, спрямовану, наприклад, на пізнання, на допомогу іншим, на позитивне ставлення до себе, на емоційне прийняття себе, та гальмують негативну. У зв'язку з цим літні особи прагнуть отримати інформацію про іншу особистість або про певну діяльність, яку бажають виконувати, допомагають рідним по господарству, передають свій досвід іншим поколінням, дають поради, відчують цінність власної особистості. Виникнення позитивних емоційних проявів у літніх осіб пов'язане з можливістю задовольнити актуальну потребу (у пізнанні інших людей та себе, в уточненні картини світу тощо) [3].

Беручи до уваги такі особливості літніх учнів, слід визначити вміння, важливі для геронтологів у роботі з ними:

- повага до літнього учня, відмова від психологічного тиску на нього;

- уміння зацікавити літнього учня, знайти оптимальні способи взаємодії з ним;
- готовність навчати осіб, які мають значно більший життєвий досвід;
- уміння надавати практико-орієнтовану інформацію мовою, зрозумілою особам із різними індивідуальними й віковими особливостями;
- уміння заохочувати людину до змінювання та розвитку;
- повага до інших сфер життя літнього учня, до його потреб;
- уміння застосовувати адекватні способи та засоби в навчанні літніх учнів;
- уміння встановлювати позитивні емоційні взаємини з літнім учнем.

Серед інших особливостей, важливих для педагогічного персоналу, який працює з особами віку пізньої дорослості, геронтолог повинен володіти знаннями з теорії навчання осіб віку пізньої дорослості, вікових особистісних психофізіологічних та соціальних особливостей літніх учнів, психології і технології навчання осіб віку пізньої дорослості, методики навчання конкретним дисциплінам.

Основоположними для геронтолога вміннями й навичками є розуміння психофізіологічних особливостей літніх учнів, використання різних методик і засобів їхньої психологічної та геронтологічної діагностики, відбір і структурування змісту навчання, добір джерел, засобів, форм і методів навчання, створення комфортних фізичних та психологічних умов навчання, здійснення оперативної психолого-фізіологічної, соціально-психологічної, когнітивної та функціональної діагностики літніх учнів, психологічне й геронтологічне діагностування літніх учнів та аналіз результатів цього, уміння управляти процесом взаємодії з іншими людьми [4].

Професійно важливими якостями особистості та здібностями геронтолога є доброзичливість, емпатійність, комунікативна толерантність, високі моральні якості, врівноваженість особистості, організаторські здібності, емоційна стійкість, стресостійкість тощо.

Протипоказаннями для геронтолога в роботі з літніми учнями можуть бути дефекти мови, органів слуху й зору; нервові та психічні захворювання; виражена неврівноваженість; негативні моральні характеристики (ненависть до людей, мстивість, озлобленість); невміння спілкуватися та невміння слухати; неорганізованість тощо.

Отже, геронтолог є спеціалістом, зайнятим у сфері освіти осіб віку пізньої дорослості. Його діяльність спрямована на виявлення ресурсів для розвитку людини цього віку та її адаптації в змінюваних умовах життя. Він працює з особливою віковою категорією людей, у якій розвиток пов'язаний не лише з руйнівними, але й з конструктивними процесами. Активізувати останні можна завдяки спеціальній організації життєдіяльності людини, зокрема, зважаючи на соціально-психологічні

умови повноцінного, плідного життя. Однією з умов такої активізації і є пізнання, опановування нового, навчання. Геронтолог організовує та здійснює таке навчання. Для успішної діяльності він повинен мати певні знання, уміння, навички, відповідні якості особистості, здібності.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
2. Аніщенко О. Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 29–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_4.
3. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 17–29.
4. Буянов П. Г. Особистість викладача-андрагога в сучасному освітньому просторі (з досвіду Російської Федерації). *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2017. № 78. Т. 2. С. 112-116.
5. Ермолаева М. Практическая психология старости. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.
6. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку : психологічні аспекти : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
8. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 37–49.
9. Сонин М. Я., Дыскин А. А. Пожилой человек в семье и обществе. Москва : Финансы и статистика, 1984. С. 57-58.
10. Papas Ch. 8 Important Characteristics Of Adult Learners. URL: <https://elearningindustry.com/8-important-characteristics-of-adult-learners>.
11. Peterson C. M., Ray Ch. M. Andragogy and Metagogy : The Evolution of Neologisms. *Journal of Adult Education*. 2013. – No 2. Vol. 42. P. 80-85. URL: https://www.researchgate.net/publication/277709288_Andragogy_and_Metagogy_The_Evolution_of_Neologisms
12. Wood D. Andragogy: Appreciating the Characteristics of the Adult Learner. URL: <https://hawaii.hawaii.edu/node/495>.

3.11. Освіта дорослих у соціальній профілактиці торгівлі людьми: стан розробленості проблеми в теорії соціальної педагогіки

Трубавіна І.М., Каплун С.О.

Торгівля людьми як один із найприбутковіших злочинів у світі посідає друге місце серед трьох найвигідніших (торгівля наркотиками,

зброєю та людьми). Саме тому виникає бажання збагатитися у неспівідомих громадян і можливість опинитися в такій ситуації у тих, хто не здатний розпізнати таке явище в повсякденному житті. Разом з тим маємо ситуацію в суспільстві, коли це явище замовчується на побутовому рівні жертвами. За даними МОМ, таких людей більше у світі в 10 разів, ніж офіційно відомо, як і в ситуації з насильством у родині, ситуація замовчується потерпілими. З огляду на це маємо зовнішнє благополуччя згідно з офіційними статистичними даними потерпілих в Україні, але маємо на увазі, що це офіційні цифри, за якими ідентифіковано жертв і доведено правовим шляхом цей злочин. Масштаб цього явища великий в нашому суспільстві, воно чинить шкоду здоров'ю та життю значній частині населення країни, про що свідчать державні документи про боротьбу з торгівлею людьми в Україні: державні програми, Національний план дій з протидії торгівлі людьми, постанови КМУ з проблеми (2016) тощо.

Сьогодні жертвами торгівців людьми є не тільки жінки, про що колись зняв фільм знаменитий Ф. Фелліні «La Strada» і вперше озвучив цю проблему в сучасному світі. Сьогодні жертвами торгівлі людьми є діти та чоловіки, навіть особи похилого віку. І.М. Трубавіна, як науковий консультант ГО «Ла Страда-Україна» з 2000 р, зазначає, що не можна визначити цю проблему як суто жіночу. Це проблема всіх.

Актуальність теми пов'язуємо також з важливістю для світового співтовариства ліквідації всіх форм сучасного рабства, що засвідчують документи ООН від самого початку її існування (1949), необхідністю дотримання прав людини та створення різноманітних, зокрема педагогічних, андрогогічних, інформаційних, соціально-педагогічних умов та засобів соціальної профілактики торгівлі людьми як основи запобігання порушень їх прав у суспільстві, викоренення цього явища у свідомості й поведінці людей, адже тільки каральних засобів для попередження злочинів недостатньо. А торгівля людьми – злочин. Закони відновлюють права і справедливість, на жаль, інколи вже помертвості, тимчасом як треба попередити цей злочин ще на рівні думок і свідомості для живих людей. Це може забезпечити соціальна педагогіка як педагогізація суспільства і соціальне його ж виховання щодо формування критичного мислення, вмінь самозахисту, прийняття виважених рішень для того, щоб людина була розсудливою та обізнаною. Відповідальність за існування явища та його ліквідацію несе держава. Потрапляння до торгівців людьми часто залежить від жертви. Тому потрібна соціальна профілактика торгівлі людьми в контексті соціально-педагогічної і соціальної роботи з дітьми, молоддю, сім'ями і навіть пенсіонерами. Більш того, мова повинна йти, насамперед, про первинну соціальну профілактику торгівлі людьми як масове інформування про проблему в суспільстві. Проводити цю роботу масово та ефективно – складне завдання з огляду на критерії та засоби. У зв'язку з цим вирішення проблеми потребує (для наукового

обґрунтування, економії та координації ресурсів) залучення всього дитячого й дорослого населення України. Тому важливо знати ступінь розробленості проблеми в аспекті вивчення соціальної педагогіки.

Окремо зазначимо, що проблему торгівлі людьми досліджують науковці різних галузей – юристи, соціологи, політологи тощо, що дозволяє комплексно вирішувати проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми у взаємодії НДО та урядових структур. Ці наукові розвідки присвячені сутності цього явища. Існують соціально-педагогічні дослідження щодо профілактики торгівлі дітьми. Так, у роботі Л. Ковальчук [2] проаналізовано систему соціальної профілактики торгівлі дітьми в закладах середньої освіти через групи ризику дітей. Ґрунтовні дослідження в цьому напрямі здійснила ГО «Ла Страда-Україна», опублікувавши монографії та навчально-методичні посібники для закладів середньої і вищої освіти з цієї проблеми в правовому та соціологічному аспектах. Її співробітники – фахівці-професіонали, які мають наукові ступені з юридичних і педагогічних наук з проблеми протидії торгівлі людьми й соціальної профілактики торгівлі людьми, які вивчили та використали сучасний світовий досвід протидії цьому явищу на рівні кожної школи України через авторські розробки посібників, відеофільмів, дисків із тренінгами, практичну та тренінгову роботу в кожному районі України.

У цьому напрямі роботи «Ла Стради» особливого поцінування заслуговує посібник «Соціальна профілактика торгівлі людьми» (за ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної [3]) для центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, який витримав 2 видання тиражами на кожний райцентр України і всі ЗВО, які здійснюють підготовку соціальних працівників і соціальних педагогів, одержав гриф МОН і був використаний у кожному ЦСССДМ України, центрах зайнятості та освіті. Посібник був спрямований на педагогізацію населення, запобігання торгівлі людьми через навчання сімейної економіки кожного, хто цього бажає, як альтернативу ризику працевлаштування за кордоном, через навчання правам людини, структурування на групи клієнтів – отримувачів соціальних послуг через первинну, вторинну, третинну профілактику, відбір для кожної з цих груп змісту, форм і методів роботи. У посібнику вперше досліджувалася проблема соціальної профілактики торгівлі людьми в соціально-педагогічному аспекті через взаємодію фахівців соціальної сфери та освіти на основі проблеми (проблемно-орієнтований підхід) та інформації про неї (інформаційний підхід).

Щодо питання про превентивне виховання в напрямі протидії торгівлі людьми, то воно вивчається в закладах освіти, координується з соціальною профілактикою торгівлі людьми в установах – суб'єктах соціальної роботи [4]. У цих установах послуги надаються на засадах добровільності для всіх, хто цього бажає, однак, як засвідчують факти, добровільність виявляють ті, хто знає про це явище, інші ж вважають,

що це з ними не трапиться. Між тим багато оголошень з інформацією про ситуацію торгівлі людьми міститься в рекламних повідомленнях у метро, маршрутках, газетах, інтернеті, як-от оголошення про покупку яйцеклітин (торгівля органами), про працевлаштування в дружньому дівочому колективі, про роботу на будівництвах для чоловіків за велику платню тощо. Ці оголошення є відкритими, мають навіть номер ліцензії (який ніхто не перевіряє і не знає, як перевірити), ми бачимо їх щоденно, однак ніхто не припускає думки, що це справжня торгівля людьми. З огляду на це критичне мислення є важливим для попередження торгівлі людьми. Потрібна також масова інформація про цей злочин, яка повинна бути донесена до кожного громадянина нашої країни.

У цьому аспекті є значущою та сучасною робота на здобуття ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю «соціальна педагогіка» Л.О. Данильчук (2018) [1], яка досліджувала соціальну профілактику торгівлі людьми засобами ІКТ. Назвемо найбільш вагомі результати цієї дисертації. По-перше, у роботі визначені та доведені сучасні чинники та наслідки торгівлі людьми, її форми в сучасних умовах. По-друге, з'ясована найпоширеніша причина потрапляння людей у ситуацію торгівлі людьми – бідність. На нашу думку, це свідчить про необхідність профілактики торгівлі людьми ще й в напрямі економічної освіти і виховання дітей та дорослих, залучення держави до цього аспекту, збільшення, а не скорочення годин з економіки в школах. По-третє, уперше визначено наслідки торгівлі людьми в системі на різних рівнях – державному, сімейному, особистісному, на рівні громади. Це дає реальні підстави для розробки адресних планів профілактики торгівлі людьми різними установами та їх координацію. Проблему соціальної профілактики торгівлі людьми проаналізовано Л.О. Данильчук відповідно до інформаційного та профілактичного підходів. Авторкою дисертації уточнено поняття «соціальна профілактика торгівлі людьми», її рівні, зміст, принципи, сучасне розуміння цього явища, що становить наукову новизну дослідження. Цінним у роботі є звернення до законодавчого та інституційного обґрунтування вирішення проблеми профілактики торгівлі людьми як правова та організаційна база для визначення та впровадження власних наукових розробок. У цій роботі вперше в теорії соціальної педагогіки наводиться зміст соціально-педагогічних основ застосування інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення проблем соціальної профілактики торгівлі людьми, що також визначає наукову новизну роботи. Разом з тим застосування інформаційно-комунікаційних технологій у соціально-педагогічній діяльності відбувається не вперше – уже були проекти «Ла Стради», Майкрософт з безпеки в інтернеті (О. Черних, А. Кочарян та ін.). Однак уперше продемонстровано їх можливості щодо ЗМІ та соціальної реклами в соціальній профілактиці торгівлі людьми, застосування ІКТ у соціальній

профілактиці торгівлі людьми через ті прогалини, які використовують злочинці: служби миттєвого обміну інформацією, мережа «Інтернет», електронна пошта, скайп, списки розсилки, а також традиційні форми соціальної профілактики: інформаційно-консультативні лінії, кол-центри. Уперше розроблено методологічні основи соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ через комплекс наукових підходів різного рівня, які доцільно дібрані авторкою для вирішення проблеми.

Таким чином, огляд проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми свідчить про необхідність і важливість її вирішення в соціально-педагогічному аспекті. Потребують аналізу дослідження в напрямі нових викликів соціальної профілактики торгівлі людьми, зокрема поділу клієнтів на групи ризику для ефективного та адресного надання соціальних послуг, із соціальним вихованням населення всіх вікових категорій, використанням сучасних технологій (передусім через ІКТ), а також через економічну освіту та економічне виховання, формування критичного мислення в населення різних вікових категорій і соціальних груп, батьківську просвіту в ЗЗСО з проблеми, соціальну рекламу послуг соціальної профілактики торгівлі людьми. Проблема наукового обґрунтування соціальної профілактики торгівлі людьми в сучасному світі потребує системної координованої роботи.

Література:

1. Данильчук Л. О. Теорія і методика соціальної профілактики торгівлі людьми засобами інформаційно-комунікаційних технологій: Автореф. дис... докт. пед. наук 13.00.05. Тернопіль, 2018. 41с.
2. Ковальчук Л. Г. Соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі дітьми: Автореф.дис... канд. пед. наук 13.00.05. Київ, 2010. 22с.
3. Соціальна профілактика торгівлі людьми : навч.-мет. посіб. / К. Б. Левченко, І. М. Трубавіна, Т. О. Дорошок та ін.; за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. Київ : Держсоцслужба, 2005. 344 с.
4. Трубавіна І. М. До проблеми співвідношення понять „соціальна профілактика” і „превентивне виховання”. *Науковий вісник Чернівецького національного університету: Сер. „Педагогіка та психологія”*. Чернівці : Рута, 2005. Вип. 263. С. 185-187.

РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ПЕРЕПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ Й АНДРАГОГІВ

4.1. Особистісно зорієнтований підхід до підвищення кваліфікації педагога

Хлебнікова Т.М.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя і спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку й потреб економіки.

Формування особистості професіонала за своєю сутністю і змістом є процесом набуття історичного, професійного досвіду, досвіду поведінки і життєдіяльності, а його результативність співвідноситься з рівнем компетентності.

Діяльність педагога, на нашу думку, може бути представлена як інтегральна характеристика синтезу професійних знань, педагогічних умінь, творчого потенціалу особистості та його спрямованості на постійне оновлення власного стилю діяльності. Тому система підвищення кваліфікації педагога має враховувати модернізацію й актуалізацію не тільки спеціальних, але і педагогічних знань і вмінь, які разом і складають основу їх професійно-педагогічної підготовки. Однак на практиці навчання педагогів часто не відповідає поставленим завданням, крім того, недостатньо уваги приділяється питанням розвитку професійної компетентності.

Питання вибору освітньої парадигми професійної підготовки педагогів висвітлено на державному рівні, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Постанові Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» та ін. Ці нормативні документи є засадничими для методологічної переорієнтації процесу підвищення професійної компетентності педагогів. У зв'язку з цим категорія «особистісно зорієнтована освіта» найбільше відповідає тим тенденціям, які відбуваються в сучасному освітньому просторі. Є Бондаревська у своїх працях, досліджуючи особистісно зорієнтовану освіту, звертає увагу не тільки на природовідповідність, але й на культуровідповідність педагогічного процесу, наголошуючи, що особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але і як суб'єкт культури (носій, зберігач, користувач, творець) [6, с. 11]. Особливого значення набуває врахування в процесі навчання суб'єктного досвіду особистості й організація підвищення

кваліфікації педагога на основі особистісного підходу.

Особистісний підхід розглядається в дослідженнях як пріоритетна ідея педагогічної науки, як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, психодіагностичних та психодідактичних засобів, що сприяють глибокому й повноцінному розумінню особистості людини і на цій основі створенню освітнього середовища, яке сприятиме її розвитку й самореалізації.

У науковій літературі поняття особистісно зорієнтованого підходу визначено по-різному [1; 3; 4; 6; 7].

В. Серіков наголошує, що «дидактична концепція особистісно зорієнтованого підходу в навчанні включає регулятиви, що визначають цілі освіти; критерії досяжності її результатів; зміст освіти та її особистісного компонента; методи засвоєння технології й організаційних форм, у яких відбувається цей процес, способи тестування результатів навчання; склад, структуру підготовленості педагогічних кадрів до цієї роботи» [6, с. 9].

М. Поташник і А. Мойсєєв розглядають особистісно зорієнтований підхід як важливу парадигму антропологічного підходу в освіті, в основу якого покладено принцип природовідповідності, який повинен ураховуватись і в діяльності педагога, і при створенні навчально-тематичних планів, програм.

В. Степанов визначає особистісно зорієнтований підхід як методологічну спрямованість у педагогічній діяльності, яка дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати самовиявлення, саморозвиток і самореалізацію особистості дитини, розвиток її індивідуальності [6, с. 9]. Він виділяє три складові підходу: основні поняття (індивідуальність, особистість, самоактуалізація особистості, самовираження, суб'єкт, суб'єктність, вибір, педагогічна підтримка, Я-концепція); вихідні положення й основні правила (принципи особистісно зорієнтованого підходу до навчання); технологічна складова (містить адекватні принципам способи діяльності).

Крім того, науковці особистісний підхід розглядають як методологічний інструментарій для організації освітнього процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації освіти загалом і навчання зокрема, на розвиток особистості [2, с. 45], як важливий психолого-педагогічний принцип й одночасно методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних і психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш ґрунтовне цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах системи освіти [5]. Незважаючи на різні погляди, всі автори наголошують на тому, що в межах особистісно зорієнтованого підходу створюються найбільш оптимальні умови для розвитку особистості.

Особливості організації навчання в системі підвищення кваліфікації пов'язані зі своєрідністю мети (зовнішньої й особистісної), потреб, мотивації педагогів. Постійний розвиток людини, її становлення є сенсом і метою освіти.

Зовнішня мета особистісно зорієнтованого навчання полягає в тому, щоб створити умови для загального розвитку (пізнавального, творчого, емоційно-вольового, морального та ін.) особистості. Розвиток творчого потенціалу та морально-вольової сфери в процесі навчання потребує зосередження, поряд із когнітивним процесом, на розвитку емоційно-афективної сфери, виявленню почуттів, створюючи умови для прийняття рішень, самостійних дій, здійснення самооцінки, стимулюючи до самоосвіти та самостійності в навчанні завдяки залученню особистості до самостійної діяльності.

Внутрішня (особистісна) мета педагогів в умовах підвищення кваліфікації полягає в оволодінні знаннями, які необхідні їм для здійснення професійної діяльності, у засвоєнні змісту освіти, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей, що дозволяє не тільки виконувати поставлені завдання, а й самостійно визначати проблеми, по-новому виконувати старі завдання. Цьому сприяє не тільки інтелектуальна активність, а й розвиток емоційної, морально-вольової сфери особистості. Отже, особистісна мета спрямована на власний розвиток, який відбувається в умовах постійної трансформації й передбачає внутрішню активність, дозволяючи вийти за межі встановлених стандартів, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності на формування змістостворювальних мотивів діяльності, які допомагають педагогу здобувати, осмислювати та використовувати нові знання в процесі самореалізації.

Особистісно зорієнтований освітній процес – це системна побудова взаємозв'язку процесів навчання, розвитку й учіння. Змістостворювальним моментом учіння є освіченість як особистісне новоутворення, що виникає тільки за спеціальної організації освітнього процесу, в основу якої покладено освітню програму [6].

На відміну від навчальної освітньої програма містить знання, уміння та навички, які виходять за межі стандарту, але є необхідними для життєвого досвіду, а індивідуально підібрані способи навчання зорієнтовані на соціальний досвід і здібності особистості, динаміку її розвитку.

Залежно від того, яким соціальним досвідом володіє здобувач освіти, від його потреб організують і навчальний процес.

Освітні програми створюють на базі професіограми вчителя, моделей компетентності педагога закладу освіти, результатів діагностики соціального досвіду здобувачів освіти. Так, для категорії педагогів, які не мають педагогічної освіти (педагоги закладів професійної (професійно-технічної) освіти, закладів позашкільної

освіти) та з низьким рівнем психолого-педагогічних знань, низьким рівнем методологічної, інформаційної культури та низьким рівнем педагогічних умінь, створюють умови для компенсувального навчання. Освітня програма для цієї категорії педагогів містить питання, які допоможуть ліквідувати недоліки в психолого-педагогічних знаннях і сформувати необхідні вміння. Педагоги із середнім і достатнім рівнем знань, методологічної, інформаційної культури та професійних умінь навчаються за освітньою програмою, що спрямована на вдосконалення знань і формування вміння організовувати пізнавальну діяльність в умовах реалізації взаємодіючого навчання. Високий рівень психолого-педагогічних знань і професійних умінь, творчого потенціалу та здатності до саморозвитку характеризує педагогів, які входять у групу концентровано-усвідомлювального навчання. Освітня програма цих здобувачів освіти складається з питань, які охоплюють проблеми організації діяльності на основі впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання й виховання.

Інформація, отримана під час дослідження, дає підстави для цілеспрямованої методичної роботи й формування освітніх програм з урахуванням актуальних щодо певної категорії здобувачів освіти і дозволяє диференціювати навчальний процес.

Інтеграцією та диференціацією навчального процесу під час підготовки висококваліфікованих фахівців проаналізували у своїх працях А. Беляєва, В. Лозова, П. Сікорський. Диференціація навчання виконує такі важливі функції: підвищення науковості й доступності навчання, пізнавальної активності суб'єктів навчання, поглиблення засвоєння спеціальних дисциплін, внутрішню диференціацію їх змісту, адаптацію змісту навчальних предметів до індивідуальних особливостей педагогів, моделювання й упровадження нових методик навчання, діалектичну взаємодію з інтеграцією та посилення розвивальних взаємодій, залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи завдяки диференціюванню когнітивних компонентів.

Освітні програми доповнюють певними темами, курсами, обирають форми, методи проведення занять (проведення лекцій, семінарських, лабораторних занять, дискусій, «круглих столів», ділових і рольових ігор, моделювання практикумів із проблеми, що цікавить цю групу педагогів).

Індивідуальна освітня програма складається на основі навчального плану й може з навчальною програмою мати той самий предметний зміст, але відрізнятися метою, принципом побудови, результатом, який заплановано. У навчальній програмі акцент роблять на оволодіння знаннями, уміннями й навичками (розумовий розвиток – побічний продукт реалізації цієї програми). В освітній програмі основну увагу приділяють становленню й розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребнісних характеристик. Зміст освітньої програми має сприяти виявленню цих

характеристик, передбачати можливість їх гнучкого використання під час оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Нами визначено педагогічні умови, що забезпечують реалізацію освітньої програми, здійснення особистісно зорієнтованого підходу в післядипломній освіті педагога, як-от:

1) створення освітнього середовища, яке містить особливий тип взаємин між викладачем і здобувачем освіти, заснований на довірі, співробітництві, співтворчості, оскільки суб'єктний досвід виявляється в процесі обміну змістом знань, завдяки аналізуванню зустрічі «моє і наше»;

2) постійне заохочення педагогів до особистісного та професійного самоаналізу й саморозвитку;

3) диференціація навчання;

4) створення умов для стимулювання й цілеспрямованого розвитку креативних можливостей педагогів – індивідуально-творчий підхід, який забезпечує індивідуалізацію і творчу спрямованість навчального процесу;

5) використання в процесі навчання інтерактивних технологій, спеціально спроектованих завдань, адаптаційних завдань для організації самостійної роботи;

6) розвиток рефлексії, створення об'єктивного образу «Я» і на його основі формування особистісно-професійної «Я – концепції».

Означені педагогічні умови проектування форм організації процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогів органічно складаються з таких принципів: орієнтації на особистість, паритетність, динамічність, усвідомленої перспективи, неперервності, різностороннього методичного консультування.

Створюючи освітню програму, кожен викладач має проаналізувати особливості програмного матеріалу; запропонувати слухачеві його вид, форму, виявити індивідуальні переваги в способах пророблення навчального змісту. Таким чином, у процесі організації навчання створюють умови для самоактуалізації, змінюється власне процедура учіння, тактика взаємодії здобувача освіти й викладача.

На відміну від традиційних форм викладач, спираючись на соціальний досвід педагогів, використовує діалогічну чи полемічну лекцію. У групі концентровано-усвідомлювального навчання семінарські заняття організовують як живу бесіду з аудиторією, диспут, симпозіум, ураховуючи професійний і життєвий досвід здобувачів освіти. Одним із основних методів проведення семінарських занять у групі компенсувального навчання є «кейс-метод» («метод випадків» – Case-method). Здійснюючи підготовку педагогів, викладачі, ураховуючи особливості їхньої діяльності – уміти за будь-яких обставин «грати у шахи» з десятками суб'єктів (учні, колеги, батьки...), кожен із яких цілком може дотримуватись власних правил, – використовують цей метод, з огляду на його суто операційну перевагу.

Характерною особливістю педагогічної ситуації виступають соціальні взаємодії та взаємини між учасниками, а в безпосередньо системі взаємодій центральним динамізуючим фактором є система форм співробітництва викладача і здобувача освіти. Тому особистісно зорієнтовану ситуацію можна визначити як ту, яку неможливо реалізувати на знаннєво-репродуктивному рівні. Її матеріалізація передбачає пошук змісту діяльності, співвіднесення його з перспективами свого життя, аналіз чинних умов і факторів, вибір творчого рішення.

Основною ланкою навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації є особистісно зорієнтована проблемна ситуація, яка може бути створена за допомогою завдань із недостатніми вихідними даними для групи розвивального навчання та багатьма варіантами розв'язування, видозмінених вправ для групи концентровано-усвідомлювального навчання. Такі ситуації істотно виникають у процесі викладання, оскільки сприяють пошуку власної моделі розв'язання проблеми, потребують перенесення знань, умінь з однієї галузі в іншу, оскільки ситуація не має регулятивів у вигляді інтелектуальних штампів і поведінкових стереотипів. Вона зорієнтована не на прописні істини та зважені рішення, а на критичний аналіз та пошук нестандартних варіантів. Через це суб'єктний досвід особистості може стати непридатним на такому конкретному ситуаційному етапі й потребує змістовної та ціннісної ревізії.

Отже, особистісно зорієнтована безперервна освіта передбачає постійне задоволення освітніх запитів людини, створення умов проєктування та реалізації індивідуальної освітньої програми, яка дозволяє їй вибрати й оволодіти різноманітним освітнім рівнем.

Література

1. Ветров С. Тип навчання – інноваційний (шлях до побудови особистісно орієнт. системи безперерв. освіти). *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 50–57.
2. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. 2-е вид., доповн. та перероб. Миколаїв, 2006. 272 с.
3. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социал.-филос. исслед. Запорожье, 2000. 250 с.
4. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Особистісно орієнтоване навчання як інновація. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр.* Харків, 2000. Вип. 13. С. 5–11.
5. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ, 1998. 160 с.
6. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Харків, 2019. 128 с.

7. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти : наук-метод. зб.* Київ, 2015. Вип. 85. С. 231–237.

4.2. Organization of methodological work in preschool educational institutions as a historical and pedagogical problem

Chahovets A. I.

According to the scientific search, the understanding of the subject under study in the historical and pedagogical literature took place in the following main directions: scientific explorations of the 50-60's of the XXth century which had revealed the content of workshops for heads, features of work with young teachers, methods of conducting pedagogical meetings in kindergartens and interdistrict methodological associations, studying, generalization and dissemination of the advanced pedagogical experience (V. Vakulenko, Yu. Hudkova, H. Yevtukhova, V. Lukychova, L. Safronova, Z. Skorobohatova, Yu. Soboleva, Ye. Shubina and others); works of the 70s of the XXth century, in which scholars had explored some issues of the organization of methodological work in historical retrospect namely the organization of courses and seminars for teachers; peculiarities of work with staff in the combined nursery schools; the content of the work of public inspectors and the activities of support kindergartens; organization of work of a methodologist of a preschool educational institution (N. Hora, M. Ilchenko, N. Lavrynenko, M. Makhova, P. Mirhorodskyi, M. Nechaiev, Z. Osadcha, N. Panshyna, I. Plotkina, N. Promyslova, D. Ulianov and others); publications of 80-90s of the XXth century, devoted to the peculiarities of planning and forms of verification of educational work in preschool educational institutions; forms of the organization of methodological work; peculiarities of conducting thematic inspections; maintenance of pedagogical documentation in preschool educational institutions; the organization of a school of advanced pedagogical experience; by improving the qualification of pedagogical staff (N. Burkina, T. Vitseh, H. Holovan, S. Zhuravlova, Yu. Kachan, M. Klymenko, A. Kolesnikova, V. Krushynska, T. Kunko, T. Lobach, N. Makhova, O. Orlova, L. Palona, K. Prysiazhniuk, N. Promyslova, V. Rohachova, O. Sai, M. Smyrnova, V. Stepaniuk, P. Yankovska and others).

The conducted analysis of the scientific works has shown that today there are no thorough researches that would cover the problem of the formation and development of the organizational and pedagogical foundations of the methodological work in preschool educational institutions of Ukraine in general.

Based on the study of the normative documents (the Law of Ukraine “On Preschool Education”) and scientific-pedagogical literature (L. Berezivska, Y. Babanskyi, N. Hanzha, L. Maksymova, L. Sherstiuk, etc.),

organizational and pedagogical foundations of methodological work in preschool educational institutions have been defined as pedagogical foundations and principles of the organization of a system of interdependent actions and measures aimed at the comprehensive improvement of qualification and professional skill of every teacher (including measures for management of the professional self-education, self-development), the development and enhancement of the creative potential of the pedagogical staff of the preschool educational institution as a whole, and ultimately to improve the educational process of the preschool institution, to achieve the optimum level of upbringing and development of preschool children.

In the course of the scientific search it has been found out that the prerequisites for the formation of organizational and pedagogical foundations of methodological work in preschool educational institutions were established in the XVIIIth century. The development of methodological work in preschool institutions was facilitated by the establishment of J. Oberlin's first institutions for the education of young children (1769) called «knitting schools»; the conception of a child as an individual; the creation of special institutions for upbringing children – «kindergarten»; considering games as a basis of education in kindergarten (F. Frebel); the development of didactic materials for children with developmental disabilities, methods of speech development, the content of classes in kindergarten (O. Decroly, M. Montessori); establishment of institutions for the training of teachers (F. Frebel).

The theoretical foundations for the organization of methodological work in native preschool institutions were the works of P. Bart, F. Diesterweg, M. Montessori, J. Pestalozzi, F. Frebel and others. In the works of these authors, the principles of the organization of methodological work in children's institutions (humanism, naturalness, cultural conformity) were substantiated (P. Bart, F. Diesterweg); a number of methodological recommendations for teachers on the organization of the regime of the day, the implementation of an individual approach, the study of psychological characteristics of children (J. Pestalozzi) in educational institutions was formulated; development was characterized as «active entry of the child into the world of nature and society» (F. Frebel); the methods of training preschool children's sense organs were improved (M. Montessori).

Native scholars (M. Novikov, A. Symonovych, Ye. Slavynetskyi, K. Ushynsky, etc.) formulated methodological recommendations for the organization of games for preschool children; founded a magazine «Children's Reading for Mind and Heart» for children. In particular, K. Ushinsky substantiated the principles of nationality of education, the need for work, the use of the native language, the influence of the teacher on the upbringing of a child, the role of activity at the early age, etc. A. Symonovych emphasized the need for continuous improvement of pedagogical skills of the pedagogical staff of preschool educational institutions, called for a wide exchange of experience and systematization of the accumulated knowledge in

the organization and planning of methodological work, organized a special magazine for preschool education – «Kindergarten».

The preconditions of the organization of methodological work in preschool educational institutions have included the establishment of the first educational house for children from 2 to 14 years (1763) in the territory of the then Russian Empire; establishment of a wide network of preschool institutions (schools for young children; nurseries; kindergartens) in the XIXth century; organization of the first shelters for children from poor families; starting pedagogical magazines «Bulletin of Education», «Education and Training», «Freedom-Based Education».

In addition, in the second half of the XIXth – the early XXth centuries the organization of methodological work in preschool institutions was influenced by the emergence of Frebel groups and courses, houses of freedom-based education, kindergartens on a paid basis for children of wealthy parents, the organization of a special preschool department (1918), holding national conventions on preschool education (1919, 1921, 1924, 1928), determination of the basic principles of the organization of methodological work in preschool educational institutions (ideology, systematicity and consistency, connection with life, unity of family and social education); development of a charter of preschool institutions and program-methodological tips – «Guide for Kindergarten Teachers» (1938), etc.

In the course of the scientific search it has been found out that in the 50s of the XXth century theoretical foundations for the organization of methodological work in preschool institutions were the works of Yu. Piasetska, Yu. Sobolieva, N. Sopolieva, A. Sorokina, O. Usova and other researchers. These specialists first of all determined the program and methodology of teaching preschool children, introduced systematic training in kindergarten, confirmed the position that the organization of educational activities of children required teachers' serious methodological work (O. Usova); insisted that the planning of methodological work was the responsibility of every teacher, an indicator of the culture of his/her work and skills (A. Sorokin); substantiated the need for systematic methodological work, development of forms and methods of work both in individual educational institutions and within the district and region (N. Sopolieva, Yu. Piasetska); insisted on the need to exchange experience between preschool teachers and heads of preschool institutions, to establish close cooperation with the aim of improving the methodological base of every kindergarten (Yu. Sobolieva).

Thus, the works of many authors (Zahatna, Davydova, Lebedynska, Safronova, Lukianenko, Panchenko, Lytvynska and others) were devoted to the guidance of methodological work, assisting teachers in the implementation of program and methodological recommendations in the process of organizing the educational process, the analysis of the role of the head in the organization of methodological work in the kindergarten. The main principles of the organization of methodological work in the

kindergarten were substantiated in the pedagogical literature of the studied period (V. Vakulenko, Y. Piasetska, Yu. Sobolieva).

The question of improving the quality of educational work in the kindergarten, effective management of this work by the head, determination of forms and methods of the expedient organization of methodological work of heads with teachers was studied by Yu. Piasetska who insisted that «all forms and methods of methodological work should combine careful study of the teachers' experience, explanations, instructions, tips that will help improve the quality of the organization of methodological work».

In the 1950s, scholars determined the leading forms of organizing methodological work (pedagogical meetings, the work of methodological associations, pedagogical readings) in the preschool educational institutions (I. Kinchi, Yu. Piasetska); forms of control over the organization of methodological work namely observation, reports, evaluation, etc. (A. Sorokina).

On the basis of a comprehensive analysis of a large array of scientific sources, it has been established that the characteristic features of this period were determination of the main subjects of the organization of methodological work in preschool institutions (the heads of preschool educational institutions, heads of methodical associations, freelance methodologists on preschool education); formulating the purpose of organizing methodological work in preschool educational institutions (providing a high level of educational work, improving teachers' pedagogical skills) and determination of its tasks (consistency and gradual carrying out of methodological work; correct definition of its purpose, forms, methods and techniques; preparation of heads of preschool educational institutions for organizing methodological work; close cooperation between preschool teachers and heads of preschool institutions; equipping teachers with new knowledge; training them to immerse themselves deeply in the pedagogical process as well as to reveal mistakes and shortcomings and to indicate the ways of their elimination in a timely manner; nurturing the independence of thinking in solving problems in preschool education; continuous improvement of methodological work in preschool institutions; spreading the experience of organizing methodological work in different kindergartens; training of heads of kindergartens for the proper organization of methodological work with the teaching staff of the kindergarten and some others). These tasks were implemented in the relevant principles of organizing methodological activities in preschool institutions during the study period namely the interrelation of all aspects of the pedagogical process; systematic organization of methodological work; taking into account theoretical training and academic background of pedagogical staff; interrelation of methodological work and material equipment of the preschool education institution.

The analysis of archival documents (resolutions, circulars, regulations, instructions, minutes of meetings of methodical associations), materials of

the pedagogical press («Preschool Education», «Soviet Education»), experience of activities of preschool education institutions, regional departments of public education (Kyiv, Odessa, Kharkiv, etc.) gives an opportunity to determine the basic forms and methods of organizing methodological work in preschool institutions in the specified period. Thus, the leading forms and methods of organizing methodological work in preschool institutions included methodical associations, meetings, seminars, courses, scientific and practical conferences, individual and group consultations, workshops, observation of work in other kindergartens, interdistrict associations, advanced training courses for kindergarten heads and teachers, combined pedagogical meetings of two kindergartens, patronage, open classes.

Therefore, positively assessing the content, forms and methods of methodological work in the preschool educational, we draw attention to the shortcomings in its organization during the study period. Not all teachers actively participated in discussing the issues of effective organization of methodological work in preschool educational institutions; due attention was not paid to the preparation of the teacher for the organization of the methodological work; there was a low level of methodological training of the heads of preschool educational institutions, not all heads of kindergartens were able to «be immersed in all the details of the pedagogical process», manage it; kindergarten heads had a «habit of bare administration, indifferent attitude to people, their suggestions and considerations, a special commitment to paper creativity, fuss, to formalism».

References

1. Kotko, A. N. (2007). Tekhnolohii metodychnoi diialnosti v doshkilnomu zakladi. [Technologies of methodical activity in preschool institution]. Mn. (in Ukrainian).
2. Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro metodychnyi kabinet doshkilnoho navchalnoho zakladu Nakaz MON №1070 vid 09.11.10 roku (2010). [On approval of the Model Regulations on the Methodological Study Room of a Preschool Institution]. Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/10413/>. (in Ukrainian).
3. Suchasni vymohy do metodychnoi roboty u doshkilnomu navchalnomu zakladi. (n. d.) [Modern requirements for methodical work in a preschool educational institution]. Retrieved from <http://rozdilna-osvita.com.ua/index.php/doshkilna-osvita/370-suchasni-vimogi-dometodichnoji-roboti-u-doshkilnomu-navchalnomu-zakladi> (in Ukrainian).
4. Upravlinnia navchalnym zakladom: Navchalno-metodychnyi posibnyk. (2004). [Management of educational institution]. U 2 ch. Kh. : Vesta-Vydavnytstvo «Ranok» (in Ukrainian).
5. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». (2001). [The Law of Ukraine "On Preschool Education"]. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (in Ukrainian).

6. Zhernosek, I. P. (2006). Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v shkoli. [Organization of scientific and methodological work at school]. Kh.: Vyd. hrupa «Osnova». (in Ukrainian).

7. Kononenko, O. S. (2007). Atestatsiia pedahohichnykh pratsivnykiv: normatyvy, metodychni rekomendatsii, dokumenty. [Certification of pedagogical staff: standards, guidelines, documents]. Kh. : Vyd. hrupa «Osnova». (in Ukrainian).

4.3. Європейські моделі неперервної освіти вчителів

Коваленко О.А., Коваленко Л.М.

На сучасному етапі розвитку неперервної системи освіти дорослих в Україні та європейських країнах відбуваються зміни в змісті, формах і технологіях підвищення кваліфікації. Одним з критеріїв оцінки професійної діяльності вчителя є рівень його кваліфікації. Суспільству необхідний новий педагог – мобільний, здатний швидко і нестандартно мислити, оперативно реагувати на зміни в суспільстві, який може приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність [1, с. 96].

Сучасний педагог – людина, яка прагне до професійного зростання та готова здійснювати самоосвіту впродовж усього життя. На межі ХХ-ХХІ ст. увагу педагогічної і психологічної науки було спрямовано, головним чином, на теорію діяльності, а також на відображення її в професійній освіті.

Для реалізації такого підходу в 70-х роках ХХ ст. у країнах Європи почали закладатися основи неперервної освіти вчителів, зокрема вперше на 35-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти, яка проходила 27 серпня – 4 вересня 1975 р. у Женеві. На ній було визначено, що неможливо дати майбутньому вчителю знання та вміння, достатні для всієї його професійної діяльності. Причиною цього є не лише постійне оновлення та розвиток загальних і педагогічних знань, зростання творчого характеру безпосередньо педагогічної діяльності, а й зміни в самому суспільному житті. Тому успішний учитель – це людина, яка тільки отримала якісну базову академічну освіту, а й людина, що займається самоосвітою та підвищенням професійної компетентності впродовж усього життя.

Крім того, на міжнародній конференції були встановлені критерії для приведення у відповідність національних систем освіти європейських країн для створення єдиного педагогічного простору.

Тоді ж була прийнята перша Міжнародна стандартна класифікація освіти, що забезпечувала таксономічні межі для збору та подання міжнародної порівняльної статистики в галузі освіти на основі міжнародно узгоджених визначень.

Пізніше, в 1999 р., міністрами освіти двадцяти дев'яти європейських країн була підписана Болонська декларація (Спільна

декларація міністрів освіти Європи, м. Болонья, 19 червня 1999 р.), метою якої була гармонізація систем освіти, перш за все, країн Європи. Також метою декларації було – розширення доступу до вищої освіти, активне впровадження мобільності студентів і викладачів, забезпечення успішного працевлаштування випускників унаслідок того, що всі академічні ступені й інші кваліфікації повинні бути орієнтовані на ринок праці.

Україна приєдналася до Болонського процесу в 2003 році. Підписання Болонської декларації, з одного боку, дало поштовх для модернізації освіти, з іншого – зумовило зміни в системі підвищення кваліфікації вчителів.

Сьогодні для системи неперервної освіти вчителів Європи характерним є те, що найчастіше програми з підвищення кваліфікації створює не лише держава, але й місцеві та професійні ради, а також безпосередньо роботодавці. Це, насамперед, пов'язано з глобалізацією освіти та впровадженням Болонського процесу в освіту. Разом із цим і професійні ради, і роботодавці підтримують програми, найбільш актуальні для них на той чи інший момент [2, с. 17].

У Великобританії, де система підвищення кваліфікації вчителів нещодавно була відсутня, розроблено теоретичну Концепцію професійної підготовки вчителів, названу Концепцією партнерства. Специфіка її полягає в практичній спрямованості.

Британія стала однією з перших країн, що почали реалізовувати проекти, прийняті в Болонській декларації. Вона впровадила професійний стандарт діяльності вчителя, спрямований на підвищення гнучкості освітніх програм і застосування вчителями власного досвіду для створення ефективної навчальної програми.

Акценти, зазначені в стандарті, передбачають співробітництво з колегами, формування комунікативної компетентності, планування підвищення кваліфікації, розвиток теорії і практики оцінювання результатів учнів на основі різних підходів.

Під час навчання в студентів формуються не лише професійно значущі, але й особистісні якості, відбувається опанування професією. Нині у Великобританії існує п'ятирівнева програма підготовки вчителів: новачок – просунутий молодий учитель – фахівець – знавець – експерт.

Період «входження» молодих учителів у професію здійснюється під керівництвом більш досвідчених учителів. Підвищення кваліфікації відбувається на довгострокових або короткострокових курсах, організованих при закладах вищої освіти, спеціальних установах підвищення кваліфікації, в учительських центрах і школах. Самоосвіта британських учителів полягає в роботі в бібліотеках, обговореннях на методичних семінарах, круглих столах, конференціях з обміну досвідом та новітніми методиками і досягненнями педагогічної науки.

Уряд Великобританії поставив завдання – дати вчителям можливість брати участь у програмах підвищення кваліфікації,

максимально наближених до потреб сучасної школи. Для цього щорічно публікуються загальнонаціональні рекомендації щодо можливого змісту програм у галузі професійної компетентності вчителів. Одночасно місцеві органи управління освітою розробляють свої рекомендації. Ці рекомендації і визначають політику в галузі підвищення кваліфікації вчителів Британії.

У французьких школах процес реформування системи підвищення кваліфікації педагогів відбувався досить тривалий час. Раніше вчителі Франції мали статус державних службовців, що перешкоджало швидкій реалізації змін у державній політиці Франції. Наприкінці ХХ століття французький уряд почав реалізовувати нову політику в цій галузі: були розроблені нові вимоги до вчителів, створені педагогічні заклади вищої освіти. Нині держава надає фінансову підтримку лише деяким, найбільш затребуваним програмами курсам підвищення кваліфікації вчителів, інші ж курси фінансуються або з фондів, або з особистих коштів учителів.

У Німеччині, згідно з визначенням Німецької вченої ради, «підвищення кваліфікації – це продовження або відновлення організованого навчання після закінчення вищого навчального закладу» [5]. Підвищення кваліфікації німецьких учителів організовується в інститутах підвищення кваліфікації і центрах модернізації, при цьому це є завданням не федерального уряду, а законодавчо закріплено за шістнадцятьма адміністративними округами Німеччини. Така структура дозволяє забезпечити зворотний зв'язок, тим самим даючи можливість скорегувати роботу інститутів підвищення кваліфікації і максимально наблизити їх до школи.

У системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини велике значення приділяється підготовці тьюторів і модераторів, які здійснюють практичну, теоретичну допомогу в підвищенні кваліфікації вчителів. Це дозволяє більшій кількості вчителів брати участь у заходах з підвищення кваліфікації, забезпечує скорочення витрат, а створення мережі опорних пунктів на місцях і їх спеціалізація дозволяє досягти оптимальних результатів.

Датська модель підвищення кваліфікації вчителів дещо відрізняється від моделей підвищення кваліфікації вчителів інших європейських країн. У Данії вчителі вважаються державними службовцями, їхня обов'язкова регулярна перепідготовка визначена законом. Вибір програми підвищення кваліфікації може здійснюватися як безпосередньо школою, так і муніципалітетом, що визначає стратегію підготовки вчителів з огляду на локальні потреби щодо забезпечення професійної компетентності вчителів.

Одночасно з програмою підвищення кваліфікації в Данії розроблено довгострокові курси, які дозволяють представникам інших спеціальностей отримати професію вчителя. Це зумовлено недостатньою кількістю вчителів у школах.

Узагальнюючи досвід європейських країн, можна відзначити, що програми підвищення кваліфікації вчителів сприяють модернізації освітнього процесу та реалізуються, ураховуючи потреби країни. Україна також активно проводить підвищення кваліфікації працівників освіти. Відповідно до змін запитів випускників шкіл, змінюється й соціальне замовлення держави та суспільства, висувуються нові вимоги до сучасного вчителя, відбувається якісна реорганізація системи професійної освіти, зокрема й системи підвищення кваліфікації вчителів.

Зосереджуючи увагу на проблемі підвищення кваліфікації вчителів в Україні, слід відзначити різноманітність форматів неперервного професійного розвитку. По-перше, традиційний, формальний, що передбачає підвищення кваліфікації на курсах, які організовуються в інститутах підвищення кваліфікації педагогів. По-друге, неформальне підвищення кваліфікації, де акцент робиться на інноваціях. По-третє, індивідуальне, приватне, що засвідчує бесіди з колегами, разові лекції, читання спеціалізованих журналів [4].

Існують різні способи підвищення кваліфікації працівників освіти. Один із найбюджетніших, що не потребує від держави фінансових витрат, – самоосвіта. Однак цей спосіб підходить не всім, а лише тим педагогам, у яких є висока мотивація до навчання.

Разом із тим різноманітні форми самоосвіти (робота в бібліотеках, вивчення літератури з методики, педагогіки й методики, консультації більш досвідчених колег, участь у семінарах і конференціях з обміну досвідом та сучасними методиками, робота у творчих групах, участь у конкурсах професійної майстерності, участь у різних громадських об'єднаннях) може розглядатися як ефективний спосіб, що враховує особистісний інтерес педагога до опанування тим чи іншим аспектом професійної діяльності.

Альтернативою підвищенню кваліфікації педагога за допомогою самоосвіти є підвищення кваліфікації в спеціальних інститутах підвищення кваліфікації педагогів, тобто формальне підвищення кваліфікації вчителя, розраховане на 180 годин теоретичних і практичних занять. Це навчання можна розглядати як початкову стадію професійного та особистісного зростання педагога.

У сучасному суспільстві прийнята парадигма освіти впродовж усього життя, що ставить нові завдання перед системою підвищення кваліфікації вчителів. Головним напрямом її роботи нині є створення умов для саморозвитку вчителя, а також розв'язання методологічних, дидактичних, організаційно-методичних проблем, зокрема отримання знань із психології та педагогіки, що «дозволяють вчителю створити такі умови, які забезпечують більш високу навчальну мотивацію, міцність засвоєння і комунікативно-практичну спрямованість навчання» [3, с. 114].

В європейських країнах однією з вимог, що висуваються до вчителя, є обов'язкове володіння іноземною мовою. Ще одним потенційним завданням у системі підвищення кваліфікації вчителів в Україні є опанування іноземною мовою. Специфіка навчального предмета «Іноземна мова» полягає в тому, що він одночасно є не тільки метою, але і засобом навчання та може служити інструментом вивчення предметного змісту. При цьому не лише вивчається мова, а й відбувається навчання професійної діяльності.

Одне із завдань сучасного суспільства – неперервне підвищення кваліфікації фахівців. Воно надає кожній людині можливість вибудовувати таку індивідуальну освітню траєкторію, яка необхідна їй для особистісного, професійного та кар'єрного зростання. Постійно змінюється суспільство, вимоги до компетентності вчителя формують у педагогів потребу в неперервному професійному розвитку. Компетентність, уміння вирішувати професійні завдання, використання сучасних освітніх технологій, оволодіння мотивацією до самоосвіти дозволяють вчителям бути конкурентоспроможними фахівцями.

Література

1. Гриньова В. М., Жерновникова О. А., Коваленко О. А. European experience in training prospective teachers. *Лідер. Еліта. Суспільство*. Х., 2018. Вип. 1. С. 91–99. doi: 10.20998/2616-3241.2018.1.09
2. Козловська Г. В. Безперервна освіта в Європі та Україні: соціологічний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. С. 13–20. (Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління).
3. Тетина С. В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015. № 3 (24). С. 107–122.
4. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности. *Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах* / под ред. Г. А. Ключарева. М. : ИС РАН, 2008. С. 274–292.
5. Competence for International Cooperation in Vocational Training and Education. Training – Made in Germany, iMOVE. URL: <http://.imove.germany.de>.

4.4. Новітні моделі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти

Водолазська Т.В.

Сучасна реальність є такою, що світ змінюється швидше, ніж ми встигаємо це усвідомити. Оновлюються підходи, форми, методи,

технології, інформація, по-новому визначаються освітні цілі. Соціокультурні, економічні, технологічні, політичні зміни висувають нові вимоги до професійної діяльності педагога. Зазнають трансформації цільові, інструментальні, операційні функції вчителя, зміст педагогічної діяльності набуває багатовекторності. Від учителя очікується готовність організовувати учням належні умови для навчання; скеровувати прогрес учнів у навчанні; враховувати гетерогенність учнівського контингенту; розвивати в учнів бажання працювати та вчитись; працювати в команді; брати участь у розробленні навчальних програм; сприяти залученню батьків до роботи школи; використовувати сучасні навчальні технології; ретельно виконувати професійні зобов'язання; скеровувати власне професійне зростання [1]. Життєвою необхідністю для сучасного професіонала стає набуття дослідницьких навичок, «менеджментного професіоналізму».

Забезпечити новий рівень готовності педагога здатна система післядипломної освіти, де поряд із «функціональним», що безпосередньо впливає на практичну діяльність учителя, виокремлюється «ставленнєвий», «менеджерський» розвиток фахівця, що фокусується на мотиваційно-ціннісному ставленні вчителя до педагогічної діяльності, його здатності управляти як власними ресурсами, так й освітнім процесом.

Оволодіння новими функціями учителем може реалізовуватися в кількох напрямках, а саме: підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти через курси підвищення кваліфікації, конференції та семінари; організаційне навчання «на робочому місці», що ґрунтується на педагогічній рефлексії; проєктна діяльність, спрямована на сприяння особистісному й професійному розвитку кожного педагога; індивідуальна програма розвитку педагога з актуальних проблем освіти; вивчення кращих педагогічних практик.

Девідом Колбом запропоновано «навчання через досвід», що містить активне навчання, метою якого є створення здобувачем освіти власної робочої концепції; вище навчання – створення знань на основі трансформації досвіду; кооперативне навчання – взаємопідтримка один одного в навчанні; навчання на робочому місці – удосконалення професійних дій у робочому середовищі. Навчання в системі післядипломної освіти за Д. Колбом дозволяє залучити фахівця в процес рефлексії його власних цілей, цінностей, досвіду; перейти до практикоперетворювальної діяльності. «Навчання через досвід» спирається на досвід людини, її попередні знання, дає можливість отримувати нову інформацію, яку людина може використати на практиці. Модель такого навчання передбачає використання спеціальних прийомів і методів, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями; «пробуджують» допитливість та активність; використовують досвід і компетенції; сприяють самоорганізації; відпрацьовують дії або зразки дій; створюють

атмосферу дружнього співробітництва та передають певний зміст. До таких методів належать інтервізія, фасилітація, модерація тощо. Результатом роботи педагога може бути портфоліо особистих досягнень, мета введення якого в систему післядипломної освіти полягає у формуванні ключових компетентностей особистості через рефлексію й аналіз власної діяльності. Головне призначення портфоліо – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності для оцінки своєї професійної компетентності, такі як реалізовані проєкти, участь у семінарах, тренінгах, проведенні педагогом дослідження. Портфоліо дозволяє педагогові проаналізувати, узагальнити та систематизувати результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії з подолання труднощів і досягнення кращих результатів [2, с. 64].

Сьогодні все частіше вектор підвищення кваліфікації визначається педагогом. Велика кількість семінарів, тренінгів, курсів із широким спектром тем дає змогу вчителю самостійно будувати програму власного навчання, шукати знання, що виходять за межі функціональних обов'язків, об'єднуючи процеси індивідуального розвитку з професійним. Зазначені процеси впливають на роботу інститутів післядипломної освіти, які не тільки забезпечують інформаційні та методологічні ресурси, а й організовують наставницький супровід педагогів або педагогічних колективів, допомагаючи з постановкою мети та завдань, набором засобів, самоконтролем, самооцінюванням. Діяльність педагогів і викладачів інституту підвищення кваліфікації повинна будуватися як спільна взаємодія з підвищення компетентності, забезпечення можливості професійного зростання педагога, покращення якості освітніх послуг ІППО та реформування вітчизняної системи освіти.

Учительська професія потребує здатності працювати над своїми відчуттями, метою. Компетентному фахівцю сьогодні необхідно бути не лише носієм знань, треба вміти встановлювати цілі, занурюватися в діяльність, отримувати задоволення від набутого досвіду. Учитель, який поєднує безперервне внутрішнє (внутрішньоособистісне) і зовнішнє (зв'язки та співпраця з іншими) навчання стає «носієм змін».

Цінним джерелом нових знань є діалог між суб'єктами навчання. Автор книги «П'ята дисципліна» Пітер Сендж пропонує використовувати термін «діалог» як засіб досягнення колективного рішення, яке підвищить ефективність діяльності організації [5]. Ефективною формою підвищення кваліфікації може стати організаційне навчання, що відбувається на робочому місці або наближеному до реальної ситуації.

Знання, освіта та навчання стають нагальними питаннями. Як слушно зазначає П. Дракер, організації, які забезпечують неперервне навчання та викладання для працівників на усіх рівнях, переважатимуть у ХХІ сторіччі. У центрі уваги безперервного навчання знаходиться сама

людина, її особистість, бажання і здібності, розвитку яких приділяється найбільша увага.

Безперервному навчанню сприяють онлайн-курси, мобільні додатки, відеоігри – постійно оновлювані сервіси, які можуть допомогти здобувачу освіти в його розвитку за умови, що він здатен самостійно визначати освітні цілі, свідомо обирати засоби навчання, відповідально формувати власний режим роботи. Вже сьогодні можна обирати формат навчання, темп, зміст, обсяг. Як наслідок, дистанційна освіта виступає альтернативою до традиційної. Зазначені зміни потребують проєктної, дослідницької освіти, а це зміщує акценти з теорії на реальні практики. Конкуренція з медіа зобов'язує створювати навчальні програми більш захоплюючими й інтерактивними.

Перехід на мобільні платформи віддаляє освітній процес від традиційних майданчиків. Через 15-20 років онлайн-освіта може стати домінуючою формою освіти в глобальному масштабі. Вже сьогодні треба віднаходити зв'язки між онлайн-просторами та традиційними освітніми екосистемами, стимулюючи розвиток змішаних освітніх процесів. Управління знаннями поступово рухається від традиційних інститутів до нового типу «екосистем знань».

В умовах «цифрової революції» важливими якостями особистості виявилися самостійність і самоорганізація. Майбутнє за навичками та якостями, які ідентифікують нас як людину – емпатія, співчуття, здатність до ненасильницького спілкування [3; 4]. Дослідниками озвучена необхідність про перехід до «освіти колективності», де навчаються не окремі особистості, а команди, організації, спільноти.

Усвідомлення цих викликів потребує нових моделей освіти, які будуть максимально ефективно використовувати технологічні середовища. Перед освітою постають завдання, які вирішувати треба вже сьогодні: розробка онлайн-курсів, організація проєктної діяльності, створення індивідуальної траєкторії розвитку, розробка віртуальних просторів для навчання, розвиток когнітивних здібностей тощо.

Розглянемо на практиці, що можна сьогодні запропонувати системі післядипломної освіти. До новітніх форм підвищення кваліфікації відносяться освітні експедиції – це формат діалогу та популяризації ідей, можливість для професійного розвитку. Вони дають можливість побачити роботу інших педагогічних колективів, зануритися в нову атмосферу, надихнутися ідеями, розширити коло професійного спілкування. Так, проєктна група з модернізації шкільного освітнього середовища, що діє при Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, систематично організовує освітні експедиції до топових закладів України, таких як: Новопечерська школа (м. Київ), Креативна Міжнародна Дитяча Школа (м. Київ), ліцей «МІР» (м. Харків), школа «Афіни» (м. Київ). Освітні заклади були обрані не випадково. Активна професійна позиція, постійне навчання і педагогічний пошук стали

вирішальними у виборі закладів при прокладанні освітнього маршруту. Учасники експедицій мали можливість познайомитися з екосистемами, що формують інноваційне освітнє середовище, зануритися в креативну атмосферу для розвитку освіти. Освітня експедиція до першого інноваційного парку в Україні UNIT.City дала можливість потрапити до унікальної IT-школи UNITFactory та сучасного коворкінгу Chasopys.UNIT, побачити технологічні компанії, лабораторії, акселератори стартапів, R&D-центри та навчальні заклади, що об'єднуються в екосистему для розвитку інновацій.

Із метою модернізації шкільного освітнього середовища на базі ПОІППО створено віртуальний освітній хаб EdDesign, що акумулює інформацію про освітні тренди, цікаві рішення в галузі архітектури та дизайну шкіл, реалізовані в нашій країні та за кордоном, досягнення в педагогіці, психології, фізіології і гігієні, нормативні документи, що регулюють діяльність закладів освіти; створює майданчик для дискусій; сприяє просуванню сучасних підходів до модернізації шкільного середовища.

Щоб привернути увагу стейкхолдерів до інститутів підвищення кваліфікації, закладам треба перебудовуватись у «треті місця», ставати просторами для колективного навчання, задовольняючи освітні потреби мешканців громади. В інститутах післядипломної освіти з їх матеріально-технічним забезпеченням може відбуватися навчання під керівництвом «майстрів». Це найкращий спосіб оволодіти навичками, отримати пораду, відчувати підтримку досвідченого спеціаліста. Викладачі інститутів із досвідом роботи в школах, ґрунтовною методичною підготовкою можуть стати наставниками для педагогів-інтернів.

Глобальні зміни потребують трансформації системи освіти відповідно до сучасних викликів. Виникає необхідність переходу до мережевої освіти, яка пропонує співпрацю багатьох освітніх майданчиків. У цій системі інститути післядипломної освіти можуть мати провідне значення, якщо візьмуть на себе функцію інтеграторів освітніх екосистем. Під освітніми екосистемами розуміємо відкриту спільноту стейкхолдерів системи освіти, що формує єдиний простір із новими принципами взаємодії, з метою створення та перерозподілу загальнодоступних ресурсів.

Література:

1. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Київ. 2012. 728 с.
2. Водолазська Т. В., Гавриш Р. Л. Портфоліо особистих досягнень слухачів курсів підвищення кваліфікації. *Освіта Полтавщини*. 2011. № 25–26. С. 64–67.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL:

<http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення 15.01.2020).

4. Нова школа. Простір освітніх можливостей. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf> (дата звернення 15.01.2020).

5. Сендж П. П'ята дисципліна: Мистецтво і практика організації, що навчається. Харків, 2006. 384 с.

4.5. Організація неперервної освіти вихователів закладів дошкільної освіти як психолого-педагогічна проблема

Портян М. О.

Сучасні соціально-економічні зміни ставлять перед фахівцями завдання конкурентоспроможності, ініціативності, готовності до навчання упродовж усього життя. Необхідною складовою такого навчання, що забезпечує саморозвиток, адаптацію до ринкових відносин, розвиток професійної майстерності, є неперервна освіта.

Зазначаючи про неперервну освіту вихователів закладів дошкільної освіти, маємо на увазі саме освіту дорослих, декларовану нині ЮНЕСКО. Так, на 38-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в листопаді 2015 р. була прийнята Рекомендація про навчання й освіту дорослих [6], спрямована на підтримку здійснення рамкової програми дій «Освіта-2030», яка має на меті швидкі зміни, заохочує можливість навчання впродовж усього життя і визначає три основні галузі навчання та набуття вмінь та навичок:

- грамотність та базові навички;
- неперервне підвищення освітніх і професійних навичок;
- ліберальна, народна і суспільна освіта та цивільні навички.

Освіта дорослих у Рекомендації [6] розглядається як засіб, що дозволяє реалізувати економічні, політичні, соціальні та культурні права і відповідає ключовим критеріям наявності, доступності, відповідності вимогам та адаптованості.

Ця Рекомендація пов'язана з Рекомендацією ЮНЕСКО про технічну і професійну освіту підготовки фахівців (2015), яка містить конкретні положення щодо неперервного професійного навчання та підвищення кваліфікації.

Відповідно до Меморандуму неперервної освіти Європейського Союзу неперервна підготовка фахівців передбачає навчання на робочому місці, неперервну професійну підготовку та підвищення професійного рівня з можливим наданням кваліфікації. Метою неперервної підготовки є розширення прав і можливостей фахівців, сприяння забезпеченню зайнятості, отримання гідної роботи і навчання впродовж усього життя (розвиток знань, навичок і компетенцій в інтересах забезпечення зайнятості, службового зростання тощо).

Технічна і професійна освіта та підготовка допомагають людині «перейти» від освіти до галузі праці, поєднувати навчання і трудову діяльність, зберігати свою затребуваність на ринку праці, приймати обґрунтовані рішення й досягати поставлених цілей [5].

У Рекомендації [6] передбачаються можливості навчання дорослих, як у державних, так і в приватних установах, зокрема навчання на робочому місці (підготовка без відриву від виробництва, командировання, учнівство і стажування), у домашніх або інших умовах, а також заохочення й пропаганда інформальної освіти (самостійна підготовка, групова форма чи інші форми соціального навчання).

Окрім професійних знань, навичок і компетентностей, у процесі навчання дорослих повинно забезпечуватися набуття базових навичок і ґрунтовне розуміння наукових, технічних, соціальних, культурних, екологічних, економічних та інших аспектів розвитку суспільства; розвиток загальнокорисних і підприємницьких навичок, необхідних для здорового способу життя, безпеки праці, культурного розвитку, формування відповідальної громадянської позиції та стійкої життєдіяльності, знань трудового права.

У Рекомендаціях [6] звернено увагу на важливий аспект неперервної освіти – використання потенціалу інформаційних і комунікаційних технологій як засобу дистанційного та онлайн-надання освітніх послуг.

Отже, нині неперервна освіта є невід'ємною складовою існування та розвитку сучасного суспільства, що забезпечує гідне існування його членів.

Слід зазначити, що неперервна освіта є процесом і результатом засвоєння знань, освоєння вмінь, відпрацювання навичок. При цьому її особливість полягає в тому, що вона може бути отримана за допомогою таких способів організації освітнього процесу: формальної освіти, неформальної освіти, інформальної освіти [2; 4].

Згідно з Меморандумом про неперервну освіту Європейського союзу, неформальна та інформальна освіта є рівноправними складниками процесу навчання [5].

Дослідження В. Горшкової [1] дозволяє визначити такі способи неперервної освіти в освітніх процесах різного типу:

- формальну освіту людина отримує в межах відповідного соціального інституту (в освітній організації загальної, професійної, додаткової освіти);
- неформальну освіту людина отримує поза спеціальним освітнім простором (в освітніх і громадських організаціях, клубах, гуртках, під час індивідуальних занять із репетитором або тренером, на курсах, тренінгах, у процесі опанування коротких програм, які пропонуються на будь-якому етапі освіти або трудової діяльності), при цьому в ньому чітко окреслено мету, методи й результат навчання. Неформальна

освіта, як правило, не супроводжується видачею документа, найчастіше носить цілеспрямований і систематичний характер;

- інформальну освіту людина отримує здебільшого спонтанно в процесі життєдіяльності: трудових процесах, святах, у театрі, сім'ї, туристичних поїздках. Особливе місце в сучасній інформальній освіті належить системі засобів масової комунікації (телебачення, інтернет, радіо, кінематограф, музика тощо).

Взаємодію формальної, неформальної та інформальної освіти визначаємо необхідним інтегрованим базисом для актуалізації науково-дослідного та освітнього потенціалу розвитку сучасної людини.

Таким чином, неперервна освіта відрізняється широким спектром варіантів і гнучкими можливостями навчання, зокрема програми «другого шансу» [3], що дозволяє заповнити прогалини в початковому навчанні, актуалізувати його, зробити усвідомлений вибір іншого напрямку професійної освіти для опанування професійної діяльності відповідно до змінених запитів, самовизначення, вимог часу і ринку праці.

Одним з основних елементів у неперервному процесі навчання, що дозволяє дорослим здобувати знання, навички та компетентності, є неперервна освіта вихователів закладів дошкільної освіти.

У сучасних умовах необхідність упровадження неперервної освіти вихователів закладів дошкільної освіти обумовлена тим, що дошкільна освіта є першим рівнем загальної освіти. Це підвищило її статус і вимоги до рівня кваліфікації та визначило розробку й реалізацію додаткових професійних програм професійної перепідготовки, що забезпечують можливість ведення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти.

Дошкільна освіта внесена до загальної системи модернізації української освіти. Це потребує від вихователів закладів дошкільної освіти постійного підвищення своєї кваліфікації (в її різних формах і організаціях) упродовж усієї професійної діяльності.

Неперервна освіта вихователя безпосередньо пов'язана з її якістю. Це знаходить підтвердження в міжнародних шкалах комплексної оцінки якості освіти в дошкільних освітніх організаціях ECERS-R [7]. Дана шкала містить щорічну оцінку роботи установи у формі письмової оцінки результатів діяльності, яка щорічно надається членам колективу (досягнення вихователів та аспекти, які потребують поліпшення). Для підвищення ефективності роботи дошкільної освітньої організації вихователі самостійно оцінюють результати своєї роботи, беруть участь у регулярному методичному контролі діяльності з наданням зворотного зв'язку, отримують допомогу та підтримку в здійсненні своєї професійної діяльності [7, с. 98-99].

Окремо в шкалах виділений параметр «Можливості для підвищення кваліфікації», що передбачає неперервну освіту вихователів. Так, у дошкільній освітній організації для молодих вихователів має бути передбачено детальне введення в професію, яке

охоплює питання взаємодії з дітьми та батьками, методи виховання, відповідні заняття. До обов'язків адміністрації закладу дошкільної освіти повинно входити регулярне підвищення кваліфікації педагогів (семінари, вебінари, виробниче навчання в спеціально запрошених фахівців).

Шкали ECERS-R визначають таку періодичність підвищення кваліфікації:

- спеціально організоване – мінімум два рази на рік (або в закладі дошкільної освіти, або на курсах);
- щомісячні збори колективу, які включають заходи щодо підвищення кваліфікації вихователів.

У шкалах передбачається, що відповідальність за неперервну освіту вихователів закладів дошкільної освіти несе адміністрація освітньої організації. Вихователям повинна надаватися підтримка для відвідування курсів, конференцій, семінарів, недоступних у дитячому закладі (звільнення від роботи, компенсація транспортних витрат, оплата участі в конференції). На території організації повинна бути сучасна бібліотека (вихователям повинні бути доступні мінімум 25 книг, брошур або аудіо- чи відеоматеріалів), в якій є актуальні матеріали з різних проблем виховання дошкільнят (книги, які були опубліковані впродовж останніх 10 років, а також газети і журнали за останні 2 роки).

В умовах актуалізації неперервної освіти вихователів закладів дошкільної освіти особливого значення набувають організації додаткової професійної освіти. Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє додаткову професійну освіту приєднати до загальної системи неперервної освіти та допомогти педагогам ефективніше та продуктивніше оволодіти освітніми процесами різного типу.

Розглянемо на прикладі роботи кафедри теорії і технології дошкільної освіти та мистецьких дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди як здійснюється неперервна освіта вихователів закладів дошкільної освіти.

Програми професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації реалізуються денною та заочною формами навчання, що дозволяє вихователям закладів дошкільної освіти отримувати формальну освіту без відриву від роботи. Програми містять стажування на базі регіональних стажувальних майданчиків – закладів дошкільної освіти, переможців освітніх конкурсів різного рівня.

Кафедра активно здійснює неформальну освіту вихователів закладів дошкільної освіти. Періодично проводяться аналітичні сесії за результатами підвищення кваліфікації, на яких вихователі закладів дошкільної освіти презентують результати своєї роботи. Професорсько-викладацький склад кафедри бере участь у семінарах і нарадах з проблем дошкільного освіти, надає консультації з методичних питань,

проводить експертизу освітніх програм та інших матеріалів вихователів закладів дошкільної освіти.

Для залучення педагогів в інформальну освіту членами кафедри здійснюється методичний супровід переліків якісних джерел мережі «Інтернет» із проблем дошкільної освіти, переліків дослідних робіт сучасних учених, творів дитячих письменників, художників, кінематографістів, що дозволяють підвищити рівень освіти вихователя та якість дошкільної освіти.

Неперервна освіта вихователя через комплексне здійснення формальної, неформальної та інформальної освіти дозволяє професійно розвиватися відповідно до своїх інтересів, потреб, професійних вимог та кар'єрних запитів. Свобода вибору та діяльності, що обумовлена різними способами організації неперервної освіти, дозволяє вихователям закладів дошкільної освіти обрати власний шлях розвитку, визначати зміст та форми становлення свого професіоналізму.

Література

1. Горшкова В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека. *Электронный научно-методический журнал «Концепт»*. 2014. Т. 26. С. 176–180. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm>.

2. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія. Ун-т менеджменту освіти НАПН України. К., 2010. 528 с.

3. Ковбасюк Т., Лютко О. Підвищення кваліфікації як складова безперервної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1-2. С. 105–108. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2013_1.2_28.pdf.

4. Козловська Г. В. Безперервна освіта в Європі та Україні: соціологічний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. (Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління)*. С. 13–20.

5. Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу (A Memorandum on Lifelong Learning). Лісабон, 2000. URL: www.znanie.org/docs/memorandum.

6. Рекомендация об обучении и образовании взрослых (2015). Опубликовано в 2016 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры и UIL. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596r.pdf>.

7. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М. : Национальное образование, 2015. 116 с.

4.6. Освітні потреби педагогів у сфері виховання та їх реалізація у післядипломній освіті

Сіваченко І.Г.

Концептуальні засади реформування загальної середньої освіти визначають школу як простір дитинства, де найповніше реалізуються потреби кожної дитини в пізнанні світу й самої себе, взаємодії з іншими людьми й природою, формуються моделі поведінки, відбувається становлення й самореалізація кожної особистості [6]. Реалізація цієї концепції потребує впровадження нових моделей взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності та передбачає переосмислення ролі шкільного вчителя, усвідомлення нової місії педагогічної діяльності, спрямованості освітньої парадигми на гуманістичну педагогіку. Особливої актуальності набувають питання становлення й розвитку позиції педагога як вихователя.

Підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників розглядається в цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує безперервний процес становлення такої позиції.

Аналіз наукових джерел свідчить, що автори приділяють увагу різним аспектам діяльності педагога в контексті гуманістичної парадигми освіти: змісту і структурі сучасного виховного процесу, особливостям педагогічної діяльності (І.Д. Бех, О.С. Газман, О.А. Дубасенюк, В.О. Киричук); проблемам професійної та психолого-педагогічної компетентності вчителя (М.І. Лук'янова, А.К. Маркова, В.А. Семиченко). Чимало досліджень розглядають проблеми післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих: психолого-педагогічні передумови розвитку післядипломної освіти (О.І. Бондарчук, М.В. Гриньова, В.Ф. Паламарчук); аналіз основних компонентів системи післядипломної освіти педагогічних працівників (С.В. Крисюк); застосування андрагогічного підходу в післядипломній освіті (С.М. Болтівець, О.А. Дубасенюк, Л.Д. Покроєва та ін.); діяльнісні та управлінські тенденції розвитку післядипломної освіти (Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, В.І. Маслова, Т.І. Сущенко); важливість і необхідність набуття нею ознак відкритої динамічної системи, перспективи її інтеграції в міжнародний освітній простір і виходу на європейський ринок освітніх послуг (В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, В.І. Пуцов, В.А. Семиченко та ін.); сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні з огляду на європейський досвід (А.О. Лавренчук, О.А. Самойленко).

Сучасні дослідники наголошують, що вчитель ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як з «об'єктом»: в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а в професійній – з умовами її розвитку. Отже, гуманізація виховання в школі передбачає становлення професійної позиції кожного педагога як вихователя [1; 2; 5].

У наукових працях вітчизняних і зарубіжних авторів особистісно-професійна позиція педагога як вихователя визначається як спосіб реалізації власних базових цінностей у діяльності зі створення умов для розвитку дитини. Дослідники доводять, що становлення такої позиції – результат самовизначення педагога у сфері виховання. Гуманістичний характер цієї позиції визначається тим, наскільки цінності гуманізму є базовими для педагога, а також тим, наскільки адекватні цінностям обрані педагогом форми, методи й засоби виховної діяльності. Наголошується, що набуття позиції – не одноразова подія, а безперервний процес її становлення в діяльності людини [1-3; 5; 8-9].

Розглянемо детальніше значення післядипломної педагогічної освіти в реалізації освітніх потреб педагога в контексті набуття ним професійної позиції як вихователя.

Стаття 18 Закону України «Про освіту» складником освіти дорослих визначає післядипломну освіту, яка містить підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [5].

Слід зазначити, що в Україні післядипломна освіта – одна з найважливіших складових освіти дорослих. Вона доповнює, розширює базову професійну освіту, підтримує й удосконалює професійну діяльність людини, створює креативне середовище для розвитку і саморозвитку фахівця.

Післядипломна педагогічна освіта спрямована на вирішення широкого кола завдань, а саме: поєднання особистісного розвитку педагога з розкриттям його професійного потенціалу; забезпечення випереджувального характеру професійної підготовки вчителів у сучасних умовах стрімкого розвитку суспільства й освіти; створення ефективних технологій освіти дорослих; проведення наукових досліджень із проблем педагогіки та андрагогіки тощо.

Протягом багатьох десятиліть діяльність комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти» спрямована на спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки педагогічних працівників через поглиблення, розширення та оновлення їхніх професійних знань, умінь і навичок; науковий і методичний супровід розвитку дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти Харківського регіону [8].

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється за освітніми програмами та проєктами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень у теорії та практиці психології, педагогіки, методики навчання й виховання, а також за дистанційною формою навчання з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. За умов реалізації андрагогічного підходу особливого значення набуває розроблення

варіативної складової освітніх програм і навчально-тематичних планів, на основі чого педагогам на вибір пропонуються короткотривалі спецкурси, тематичні семінари, семінари-тренінги тощо.

Навчальний процес у Харківській академії неперервної освіти дає можливість якнайповніше задовольнити потреби педагогічних працівників у підвищенні рівня психолого-педагогічної компетентності; створити умови для системної самоосвіти протягом міжтестастійного періоду; забезпечити безперервність фахового вдосконалення [8].

Визначити актуальні потреби педагогів у сфері виховання школярів дозволяють відповідні діагностичні методики.

У межах створеної в Харківській академії неперервної освіти системи науково-методичного супроводу виховної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, яка передбачає роботу з молодими фахівцями, проведено діагностування особистісно-професійної позиції педагога як вихователя за методикою А.І. Григорьєвої [2, с. 176-185]. Учасники дослідження – педагогічні працівники, які мають невеликий досвід роботи класним керівником, до 3-х років (усього 60 осіб).

Під час опитування досліджувалися ставлення і дії педагогів як суб'єктів: виховної взаємодії з дитиною й дитячою спільнотою; особистісного та професійного саморозвитку як вихователя; формування та розвитку педагогічного колективу як колективу вихователів; взаємодії з соціальними спільнотами, що стимулює прояв їхнього виховного потенціалу.

Детальний аналіз професійної позиції педагога за суб'єктностями дозволив виявити позитивні тенденції. Так, розглядаючи виховну взаємодію педагога з дитиною й дитячою спільнотою, усі респонденти вважають необхідним і важливим рівноправне спілкування з дітьми, створення виховних ситуацій у різних видах діяльності, активізацію виховного потенціалу уроку.

Стосовно особистісного і професійного саморозвитку як вихователя всі вважають важливим та необхідним таке: чесне, самокритичне ставлення до своїх успіхів і невдач; турботу про своє особистісне зростання, розвиток духовності; поглиблення своїх знань про дитячу, підліткову, молодіжну субкультури.

Щодо формування і розвитку педагогічного колективу вихователів, ні в кого не викликала сумніву необхідність забезпечення етичної атмосфери в педагогічному колективі.

У взаємодії з соціальними спільнотами важливим і необхідним визнані захист і підтримка дитини, яка опинилася в несприятливій соціальній ситуації.

Подальший диференційований аналіз дозволив з'ясувати також, які з суб'єктностей педагогів-вихователів потребують подальшого розвитку, де вони зазнають найбільших утруднень, що може стати джерелом їхнього професійного та особистісного зростання.

Так, розглядаючи виховну взаємодію педагога з дитиною й дитячою спільнотою, вважають необов'язковим або непотрібним прояв емпатії до дитини 46% респондентів; відкрите демонстрування дітям своїх етичних переконань, інтересів, цінностей – 57%; відмову від втручання в те, що діти вважають за краще робити самостійно – 60%; організацію конструктивного конфлікту з метою розвитку особистостей і колективу – 36%.

Щодо формування і розвитку педагогічного колективу вихователів вважають необов'язковим або непотрібним надання можливості іншим педагогам ознайомитися з моїм (респондента) досвідом 28% опитаних; дієву участь у педагогічному самоврядуванні – 17%.

У взаємодії з соціальними спільнотами вважають необов'язковим або непотрібним прояв постійного інтересу до позашкільних справ і занять дитини 40% учасників; підвищення педагогічної культури батьків своїх вихованців – 25%.

Наведені результати свідчать про найбільші утруднення педагогів у сфері виховання і наявність відповідних освітніх потреб, реалізація яких може стати джерелом їхнього професійного та особистісного зростання.

Після відкритого обговорення результатів опитування з самими учасникам було уточнено освітні потреби педагогів та обрані подальші напрями роботи. Учасники дослідження стали слухачами Школи молодого класного керівника. Вони самостійно обирали форму (науково-практичний семінар, вебінар, семінар-тренінг, майстер-клас) і тематику запропонованих занять: «Розвиток позиції педагога як вихователя Нової української школи», «Формування громадянина-патріота засобами учнівського самоврядування», «Класний керівник як організатор учнівського колективу», «Нова українська школа: організація партнерської взаємодії класного керівника з батьками учнів та громадою», «Роль класного керівника у формуванні ціннісних орієнтацій учнів», «Нова українська школа: навчання демократичного спілкування», «Організація учнівського самоврядування в закладі освіти і підвищення його суб'єктності» та інші.

Під час науково-методичних заходів слухачі Школи актуалізували сутність та особливості становлення й розвитку позиції педагога як вихователя, опрацювали нові форми і методи організації учнівського колективу, взаємодії класного керівника з батьками учнів та громадою через прийняття філософії партнерства, удосконалили практичні навички щодо організації процесу виховання на засадах цінностей Нової української школи.

Реалізація цих завдань дозволила не тільки змінити ставлення молодих педагогів до конкретних аспектів педагогічної діяльності, а й у цілому сприяла підвищенню їхньої професійної компетентності у сфері виховання.

Отже, наведені дослідження дозволили виявити наявні освітні потреби педагогів у сфері виховання, що набуває особливої значущості в сучасних умовах реформування загальної середньої освіти.

Становлення професійної позиції педагога як вихователя передбачає прийняття педагогом необхідності та важливості гуманістичного змісту виховання, особистісного та професійного саморозвитку як вихователя, співпраці зі своїми колегами як колективом вихователів, взаємодії з середовищем дитини та освоєння відповідних способів педагогічної діяльності.

Набуття такої позиції – безперервний процес, що відбувається як безпосередньо в професійній діяльності педагога, так і під час здобуття ним післядипломної освіти.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Григорьев Д.В. Воспитательная система школы: от А до Я: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2006. 207 с.
3. Дербеньова А.Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Покроєва Л.Д. Як розвивається освіта: збірник наукових і науково-методичних статей. Харків, 2009. 408 с.
8. Темченко О.В. Науково-методична робота як засіб формування професійної позиції вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 128 с.
9. Темченко О.В. Педагогічна позиція: сутність та шляхи формування. *Імідж сучасного педагога*, 2006. № 3-4 (62-63). С. 109-111.

4.7. Тренінг як ефективний метод організації навчання дорослих у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Білик Н.І.

Актуальними для сьогодення є сучасні моделі організації навчання дорослих як супроводу їхнього особистісного та професійного розвитку

на основі визначеної індивідуальної освітньої траєкторії та умов, що впливають на ефективність цього процесу.

Особливо акцентуємо увагу на характеристики тренінгу як ефективного методу організації навчання дорослих у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Термін «тренінг» (від англ. train, training) має декілька значень: навчання, виховання, підготовка, тренування, дресирування.

У психолого-педагогічній літературі більшість науковців (А. Галімов, В. Демешкевич, Л. Лук'янова, Д. Порох) визначають неоднозначність тлумачення поняття «тренінг». Дефінітивний аналіз поняття «тренінг» дозволив виокремити найпоширеніші його тлумачення, зокрема як: системи інтенсивних тренувань (М. Васильєв, І. Вачков); особливої форми навчання (В. Каган, С. Мирошник, С. Страшко); методу розвитку здібностей до навчання (Ю. Ємельянов); систему впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію в людини необхідних професійних якостей (В. Саакова); методу навчання та педагогічної технології навчання (В. Безпалько, В. Демешкевич, Н. Ничкало, С. Сисоєва) тощо.

Погоджуємося, що тренінг – багатофункціональний метод спланованих змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [7].

Тренінг як метод навчання – це цілісна циклічна організація особливих занять, об'єднаних загальною структурою, обмежених певним часом і дидактичним простором і спрямованих на всебічний аналіз різних професійних ситуацій. Розглядаючи тренінг як метод організації професійного навчання, можна припустити, що одночасно із формуванням сукупності певних умінь і навичок у слухача формується й професійна позиція, коли під впливом спеціально організованої групової навчальної діяльності суттєво змінюється система поглядів на явища освітнього процесу [8, с. 15].

Уважаємо, що тренінг – це активний метод актуалізації суб'єктності та самопізнання особистості. Специфіка тренінгу відображена в таких характеристиках, як: особистісно зорієнтований підхід; висока емоційна залученість та інтелектуальна активність тих, хто навчається; інтерактивний режим; невелика кількість учасників навчальної групи; наукова основа.

Необхідно враховувати те, що дорослі не тільки мають більше досвіду, але й орієнтовані в навчанні не на засвоєння предметів, які можуть стати в нагоді коли-небудь у майбутньому, але й на вирішення актуальних проблем, пошук ефективних способів дії в практичних ситуаціях, які виникають у житті та діяльності. Досвід стає ключовим ресурсом у процесі навчання дорослих, а його аналіз – центральним елементом усіх тренінгових методів.

Саме тому дорослим для ефективного навчання необхідна довіра до тренера як професіоналу, який здатний допомогти їм знайти ефективні способи дії в практичних ситуаціях.

На нашу думку, тренер навчання дорослих виконує різні функції спеціаліста-андрагога. Так, на основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності фахівців-андрагогів, які працюють у системі неформальної освіти дорослих, білоруські вчені розробили рольову карту і функції спеціаліста-андрагога: *андрагог-експерт* (оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації); *андрагог-консультант* (надає консультаційні послуги з індивідуального та організаційного розвитку); *інспектор* (оцінює динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих); *андрагог-організатор* (регулює процес освітньо-професійної діяльності); *провайдер* (надає науково- та навчально-методичні й інформаційні ресурси); *андрагог-агент по зв'язках* (встановлює контакти, створює партнерські мережі); *радник* (здійснює підтримку професійних і ініціативних проєктів); *андрагог-стимулювальник* (мотивує дорослих на особистісний і професійний розвиток, надає супровід у груповій динаміці й індивідуальній кар'єрі членів організації); *андрагог-генератор ідей* (інтелектуальний лідер, інноватор) [6].

Отже, інтегрально-рольова позиція фахівця в галузі освіти дорослих потребує від андрагога особливих умінь, здатності ставати на позицію фасилітатора, який створює умови для самокерованого навчання дорослого через різні тренінги. Тренер, маючи власні уявлення, повинен побудувати змістовну комунікацію. Кожен із учасників на основі співвіднесення свого досвіду з отриманим на тренінгу зможе здійснити наступний крок у професійному розвитку, посиливши власні уявлення, навички, оволодівши новими техніками та технологіями.

Вибудовуючи процес змістовної комунікації, тренер повинен пам'ятати, що доросла людина, як правило, чинить опір змінам, часто навіть тим, які вигідні для неї. Відомий феномен захисту сприйняття: схильність людини захищати себе від ідей, об'єктів, ситуацій, які несуть загрозу її уявленням. Коли люди бачать, чують або переживають те, що не збігається з їхніми поглядами або цінностями, вони відчують дисонанс. Оскільки тренінг завжди спрямований на зміну поведінки і, відповідно, уявлень, на основі яких діють учасники, останні з великою ймовірністю будуть відчувати такий дисонанс.

Більш того, при засвоєнні нових технік і технологій та їхнього практикування знижується продуктивність, а на перших етапах і ефективність; виникає відчуття некомпетентності. Тому дорослі краще навчаються в групі, в якій панує атмосфера співпраці, що сприяє безпечним для самооцінки особистості експериментів і пошуків найрезультативніших схем і технологій роботи. Якщо атмосфера

небезпечна, зростає число бар'єрів, що перешкоджають залученню в процес.

Той, хто навчає, виконує функції консультанта, тренера, фасилітатора та експерта, допомагає тому, хто навчається, в організації освітнього процесу; при цьому його головним завданням є володіння змістом, необхідним тому, хто навчається. Тренера поцінують не тому, що він навчає, а тому, що в нього є чому вчитися. «Отже, він сам повинен знати і вміти те, чим намагається оволодіти той, хто навчається» [2, с. 29].

За П. Холявчук, тренер – це спеціаліст по груповому навчанню у форматі тренінгу [9].

Виокремимо першочергові завдання тренера:

1. Підвищити рівень саморозуміння учасників, тобто надати учасникам тренінгу можливість краще пізнати себе в контексті теми тренінгу, свої ресурси і зони компетентності, що потребують розвитку; сприяти усвідомленню стереотипів, мотивів й установок, що знижують ефективність, домогтися кращого розуміння власних емоцій та ефективнішого управління ними.

2. Сприяти ухваленню учасниками тренінгу відповідальності за результат міжособистісного взаємодії. Учасники вчаться займати активну позицію, натомість реактивної, усвідомлюючи свій внесок у процес і результат міжособистісної взаємодії.

3. Розвинути сприйнятливості до партнера по спілкуванню. Навчити звертати увагу на індивідуальні особливості партнера по спілкуванню, його емоційний стан, розуміти мотиви його поведінки.

4. Підвищити ступінь свободи і гнучкості в спілкуванні. Для цього тренер забезпечує умови, в яких можливе дослідження учасниками власних установок і поведінкових стереотипів, надає зворотний зв'язок, спонукає поекспериментувати з новими формами поведінки [там само].

Унікальність і складність завдань, що постають перед тренером, потребує тривалої і системної підготовки з безліччю «інгредієнтів»: значний обсяг знань; комунікативні навички; інструментальна компетентність; високий рівень саморозуміння та внутрішньої гармонійності; певні цінності.

Нові знання в тренінгу потрібні лише для вирішення двох завдань: допомогти учасникам аналізувати й розуміти власний досвід, сприяти освоєнню нових, більш результативних форм поведінки.

Як відомо, дорослі найефективніше вчаться на тренінгах, а не на лекціях і семінарах. Тренінги породжують різноманітні тренінгові ефекти. За В. Кобзєвою, Г. Барановою, тренінговий ефект – феномен у поведінці людини і життя організації, що виникає під час, до або після тренінгу, пов'язаний із його проведенням [5].

Тренінговими ефектами для особистості й для організації є такі: тренування нових моделей поведінки; мотивація робити інакше, краще; акумулювання досвіду; відреагування на негатив; діагностика проблем

організації; згуртування групи; поліпшення мікроклімату; впізнавання учасниками один одного; підвищення лояльності організації; підвищення самооцінки; зниження самооцінки; мотивація вчитися; бажання розвиватися і зростати; бажання звільнитися; бажання отримати зворотній зв'язок від тренера про себе та групі в цілому; підвищення тривожності; зниження тривожності; знецінення нових знань, умінь, навичок; критика особистості тренера, тренінгового процесу, організації, в якій працюють учасники; зміна ставлення, наприклад, до клієнтів або самого процесу професійної діяльності; прийняття на себе, або навпаки, перекладання на інших відповідальності за результат тренінгу та особисту професійну успішність у цілому [4].

Щоб тренінг мав позитивні результати, необхідно звертати увагу на такі ефекти: мотивація робити інакше, краще; акумулювання досвіду; згуртування групи; поліпшення мікроклімату; впізнавання учасниками один одного; підвищення лояльності організації; підвищення самооцінки; зниження самооцінки; мотивація вчитися; бажання розвиватися і рости; зміна ставлення до професійної діяльності [там само].

Дослідження *Deloitte «Meet the Modern Learner: Engaging the Overwhelmed, Distracted, and Impatient Employee»* визначило, які є особливості сучасних учасників тренінгів: вони не просто «мають обов'язки і завантаженість дорослих людей» – вони перевантажені понад межі; вимушено живуть у режимі багатозадачності; нетерплячі і потребують швидких відповідей; часто працюють дистанційно; хочуть отримувати знання з питань, які в них є тут і в цей час; люблять спілкуватися між собою й отримувати корисні знання від колег; відчують відповідальність за власне навчання і хочуть самі керувати ним [3].

За даними ЮНЕСКО, у ХХІ столітті будь-які знання застарівають за п'ять років. Те, що персонал знав учора, вже безнадійно застаріло й потрібно нарощувати потенціал людських ресурсів через навчання знову й знову, не зупиняючись ні на хвилину. Саме тому в Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (далі – ПОІППО) потужно працюють над створенням тренінгової системи навчання.

Тренінг як метод навчання дорослих набуває все більшого поширення. Нині вже нікого не здивуєш тим, що працівники, наприклад, нашого ПОІППО постійно навчаються на тренінгах. Дійсно, здатність навчатися швидше за інших, сьогодні є найважливішою конкурентною перевагою.

Так, викладачі кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти ПОІППО є національними тренерами для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які є асистентами вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та (або)

фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до концепції «Нова українська школа» (наказ МОН від 27.11.2018 №1305). Методисти ПОІППО брали участь у семінарі-тренінгу «НУШ: реалізація компетентнісного підходу в початковій школі (за науково-педагогічним проєктом «Інтелект України»)). Зазначений проєкт започатковано МОН України для впровадження в закладах загальної середньої освіти у 2016–2022 рр. Також брали участь у рефреш-тренінгу для регіональних координаторів і майстер-тренерів проєкту DOCCU тощо.

Кафедра педагогічної майстерності та інклюзивної світи ПОІППО успішно проводить тренінг-курси підвищення кваліфікації «Принципи розвитку інноваційної діяльності педагогічного колективу» для педагогічних працівників окремого закладу освіти на їхній базі [1; 10]. У 2019 р. сплановано проведення 28 тренінгів для різних категорій педагогічних працівників, зокрема: «Інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти»; «Як педагогу досягти емоційного благополуччя, підвищуючи рівень саморегуляції та емпатії»; «Технології навчання та оцінювання в інклюзивному освітньому середовищі»; «Психологічні особливості підлітка. Шляхи порозуміння та ефективна співпраця»; «Розвиток професіоналізму педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти»; «Організація професійної самоосвіти педагога в аспекті інноваційної діяльності»; «Командна робота в закладі освіти: досвід зарубіжних країн»; «Модернізація сучасного уроку: індивідуальне проєктування, реалізація, аналіз»; «Як досягти ефективної комунікації та сприяти розвитку корпоративної культури педагогічних працівників» тощо.

Організація та проведення тренінгів – складна і трудомістка робота, яку може правильно побудувати команда тренерів-професіоналів закладів післядипломної освіти, яка зацікавлена в проведенні різних тренінгів, що сприятимуть підвищенню кваліфікації педагогічних працівників, їхньому професійному зростанню та розвитку професійної компетентності в міжтестастійний період.

Література

1. Білик Н. І. Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проєктуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.06. Черкаський нац. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси : Бізнес-інновац. центр Черкаського нац. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького, 2016. 40 с.
2. Горностаев А. О. Образование руководителей общеобразовательных учреждений: проблемы, ориентиры, поиск. *Инновации в образовании*. 2011. №11. С. 24–34.
3. Еремеева Наталия. Особенности обучения современных взрослых людей по Deloitte. URL: <http://www.trainersworld.ru/?p=5787> (дата звернення 16.01.2019).

4. Кобзева Вера. Как повысить эффективность тренинга. URL: <https://psycho.ru/library/729> (дата звернення 16.01.2019).
5. Кобзева В., Баранова Г. Руководителю об обучении персонала: дизайн посттренинга. Москва : Добрая книга, 2006. 584 с.
6. Лук'янова Л. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: досвід Польщі для України. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фаховий журнал. 2018. 6(183). С. 7–13. 2522-9729 (online). URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/147568>.
7. Ніколаєв Л. О. Тренінг – дресура, тренування чи навчання? URL : <https://www.trn.ua/articles/12041/> (дата звернення 16.01.2019).
8. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол. : Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
9. Холявчук Петро. Компетентність тренера: структура и логика подготовки. URL : <https://www.trn.ua/articles/449/> (дата звернення 23.01.2019).
10. Bilyk N. Advanced training personal-courses as a way of self-designing of teacher's educational trajectory. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 2018. №28 (4). С. 3–8. (Canada) ISSN 2313-7525 Orcid iD 0000-0003-2344-5347

4.8. Особливості проектування програми підвищення кваліфікації вчителів математики

Є.П. Нелін, О.Є. Долгова

Система підвищення кваліфікації фахівців, зокрема вчителів математики, в сучасному суспільстві, яке динамічно розвивається, є обов'язковим компонентом, що забезпечує необхідну якість професійної діяльності. Вона потенційно повинна виконувати важливу соціальну функцію, пов'язану з кар'єрним та особистісним розвитком вчителів, інноваційними перетвореннями всієї освітньої галузі. Але для того, щоб система підвищення кваліфікації могла реалізувати цю важливу соціальну роль, вона повинна бути відкритою, різноманітною і доступною. До недавнього часу її якщо і можна було характеризувати як доступну, але навряд чи як відкриту і різноманітну. Доступність системи полягала в тому, що кожен учитель протягом певного терміну (зазвичай це 5 років) не тільки мав можливість, але і був зобов'язаний пройти підвищення кваліфікації в цій системі. При цьому сам акт підвищення кваліфікації зазвичай зв'язувався з атестацією і можливістю підвищення професійної категорії вчителя. При цьому проходити підвищення кваліфікації учитель міг лише в певній установі, найчастіше це була структура, яка належить до системи післядипломної освіти. Зазвичай, такими установами були інститути удосконалення вчителів, які зараз мають інший статус (наприклад, в Харкові це Харківська Академія

неперервної освіти ХАНО). Сьогодні система підвищення кваліфікації вчителів стає більш відкритою в зв'язку з тим, що вчитель може самостійно вибрати місце підвищення кваліфікації і робити це не одноразовим актом в зв'язку з черговою атестацією, а безперервним процесом, пов'язаним з потребами, що періодично виникають. При цьому вчитель повинен набрати (до наступної атестації) певну кількість навчальних годин (не менше 150 год), прослухавши окремі курси і навчальні модулі, пропоновані різними освітніми структурами, як державними, так і недержавними [1]. Ця ситуація природним чином робить систему підвищення кваліфікації більш різноманітною. Освітні структури, які пропонують різні програми підвищення кваліфікації вчителів, змушені конкурувати, а значить пропонувати реально затребувані вчителями-практиками програми.

Проблемам професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні завжди приділялася належна увага. У наукових працях висвітлено такі аспекти, як: філософія освіти (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк та ін.), неперервна педагогічна освіта (В. І. Бондар, В. І. Луговий, Н. М. Чернуха та ін.); теоретичні та методологічні засади компетентнісного підходу до навчання (Н. М. Бібік, О. І. Пометун, Л. Л. Хоружа та ін.); упровадження інноваційних освітніх технологій в практику навчання (В. П. Беспалько, В. В. Прошкін, І. В. Соколова та ін.), використання інформаційно-комунікаційних технологій (Р. В. Клопов, Т. І. Коваль та ін.).

Вітчизняні науковці розробляють питання підготовки та перепідготовки вчителів математики (М.І. Бурда, Н.А. Тарасенкова та ін.), конкретизації змісту їх професійних компетентностей (С.А. Раков, В.О. Швець та ін.), професійного розвитку вчителів математики засобами ІКТ (М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та ін.).

Водночас залишається актуальним визначення складових фахової перепідготовки вчителя математики в системі післядипломної педагогічної освіти, особливо в зв'язку з тим, що наступний навчальний рік (2020/2021) оголошено роком математичної освіти.

Метою статті є уточнення принципів проектування і реалізації програми підвищення кваліфікації вчителів математики в умовах впровадження нових стандартів освіти.

Сфера освіти сьогодні переживає суттєві перетворення, які потребують від педагога не тільки нових знань (навіть випускники п'ятирічної давності розуміють, що наявних у них знань вже не достатньо), але побудови своєї професійної діяльності на ідеологічно інших теоретичних засадах. Ці зміни зафіксовані в законі «Про освіту» (2020), та в розроблених на його основі проєктах Державного стандарту базової середньої освіти [2] та Державного стандарту спеціалізованої загальної середньої освіти наукового профілю [3]. Крім того, Міністерство освіти і науки України аналогічно до професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої

освіти» (2018) розробляє проєкт професійного стандарту вчителя основної і старшої школи, в якому виділяються основні напрямки підвищення професійної компетентності сучасного вчителя і, зокрема, вчителя математики. До них відносяться підвищення психолого-педагогічної компетентності, ІКТ-компетентності та предметної компетентності.

Відповідно до стратегії сучасної освіти в світі, що змінюється, професійний стандарт вчителя істотно наповнюється психолого-педагогічними компетентностями, покликаними допомогти вчителю у вирішенні нових проблем, що стоять перед ним, зокрема, планування і здійснення освітнього процесу, виявлення динаміки розвитку учня, реалізація індивідуального підходу до кожного учня і ін. Також стандарти освіти акцентують увагу на ефективному використанні ІКТ в професійній діяльності вчителя.

Що стосується підвищення предметної компетентності, то цей напрям пов'язано безпосередньо з професійною компетентністю вчителя математики.

Потрібно сказати, що всі ці три напрямки були враховані при визначенні мети, завдань і змісту програми підвищення кваліфікації вчителів математики, розробленої на кафедрі математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Перехід до реалізації оновлених стандартів загальної середньої математичної освіти [2, 3] означає не тільки зміну структури вимог до підготовки учнів, але і, що не менш важливо – зміну умов до-сягнення поставлених вимог і зміну вимог до вчителя. Перш за все, вчителі, які працюють в умовах реалізації концепції нової української школи (НУШ) і нових стандартів, повинні володіти системою знань про специфіку нового стандарту і особливості його вимог відповідно до специфіки кожного навчального предмета. Принципова відмінність нових стандартів полягає в тому, що метою є не предметний, а особистісний результат. Важлива, насамперед, особистість самої дитини і що відбуваються з нею в процесі навчання зміни, а не сума знань, накопичена за час навчання в школі. Учитель повинен бути готовий до самостійного перегляду підходів до відбору змісту та методик для підготовки і проведення уроків і позаурочних занять в умовах оновлених вимог до результатів і умов навчання, виділених в концепції НУШ. В якості основного результату освіти виступає набуття ключових і предметних компетентностей, що дозволяють ставити і вирішувати найважливіші життєві та професійні завдання. Перш за все, в залежності від завдань, з якими доведеться зіткнутися безпосередньо учню і випускнику в дорослому житті, і розробляється новий освітній стандарт. Важливо, що при розробці нових стандартів освіти суттєво враховуються стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [4] та зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів [5].

Опитування, проведене серед вчителів математики ряду освітніх установ Харкова і Харківської області, показало, що, по-перше, рівень їх готовності до реалізації оновлених стандартів недостатньо високий, причому це відноситься як до теоретичної, так і до практичної складової готовності; по-друге, велика частина вчителів не в повній мірі задоволена змістом існуючих курсів підвищення кваліфікації, які в основному орієнтовані на розгляд питань підготовки учнів до підсумкової атестації з математики (ДПА) і ЗНО.

Проведений аналіз професійних компетентностей вчителя математики дозволив виділити основні принципи проєктування програми підвищення кваліфікації вчителів математики, орієнтованої на сучасний стан системи освіти в цілому і на проєктування та реалізацію процесу навчання математики в умовах переходу на нові освітні стандарти.

Зупинимося детальніше на принципах розробки такої програми.

Відбір змісту навчання проводився відповідно до мети і завдань програми підвищення кваліфікації вчителів математики.

Мета: Формування професійних компетентностей, що забезпечують підвищення ефективності діяльності вчителя математики в умовах реалізації концепції НУШ для основної та старшої школи, володіння змістом і методиками навчання, відповідними сучасному рівню розвитку освіти.

Завдання:

1. Розкрити специфіку стандартів з математики: вимоги до досягнення обов'язкових результатів навчання, вимоги до умов навчання в сучасній школі.

2. Забезпечити засвоєння слухачами специфіки шкільної математичної освіти для основної та старшої школи.

3. Розкрити особливості реалізації сучасних методик навчання при навчанні математики.

4. Забезпечити формування у слухачів умінь конструювати процес навчання математики, заснований на використанні сучасних методик і ІКТ.

5. Створити умови для засвоєння слухачами методів розв'язування завдань різних типів, виявлення математичної підготовки учнів загальноосвітньої школи і підготовки учнів до різних видів атестації.

Кожне з сформульованих завдань природним чином впливає з вимог до умов організації навчання відповідно до стандарту середньої освіти.

Відбір змісту програми також проводився відповідно до таких принципів.

1. Відповідності провідним напрямкам професійного зростання. Це означає включення в зміст програми актуальних питань, що забезпечують базу для підвищення психолого-педагогічної, ІКТ та предметної компетентності вчителя математики. 2. Новизни. Це

означає, що всі питання, які розглядаються в програмі мають сучасне трактування і високу ступінь новизни, перш за все для практикуючого вчителя математики. 3. Практикоорієнтованості. Передбачається, що всі теоретичні аспекти, які висвітлюються викладачами, мають яскраво виражене практичне значення для вчителя і інтерпретуються на прикладі системи математичної освіти. 4. Професійної значущості. Всі питання, що розглядаються на заняттях, визначаються виходячи з потреб сучасного вчителя, виявлених в ході опитувань, особистих бесід, спостережень, зокрема, і в процесі проведення педагогічної практики студентів факультету.

Структурувати зміст програми доцільно на основі принципів модульності і варіативності.

Як результат проведеного дослідження було визначено коло питань програми для обговорення зі слухачами, які були структуровані в кілька модулів.

Модуль 1. Шкільна математична освіта: актуальні проблеми. В рамках цього модуля обговорюються питання, актуальні для кожного вчителя математики, незалежно від рівня або ступеня навчання: особливості реалізації стандарту середньої загальної освіти при навчанні математики (Державний стандарт 2011 року та проєкти стандартів 2019 року для основної і старшої школи: структура, зміст, специфіка вимог до освітніх результатів і умов організації навчання; особливості змісту математичної освіти в умовах реалізації нових стандартів; особливості досягнення особистісних, предметних і метапредметних результатів при навчанні математики).

Модуль 2. Математичні задачі як засіб формування різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах реалізації нових стандартів.

Модуль 3. Засоби виявлення результатів математичної освіти учнів (різні засоби здійснення контролю засвоєння курсу математики; завдання підсумкового тестування за курс основної (ДПА) та повної середньої школи (ЗНО); аналіз і співвіднесення змісту контрольних вимірювальних матеріалів до вимог стандартів; особливості змісту міжнародних моніторингових досліджень математичної грамотності учнів середньої школи (PISA, TIMSS); аналіз і причини результатів українських школярів в зазначених дослідженнях).

Модуль 4. Робота вчителя математики з обдарованими дітьми.

Контроль засвоєння програми перепідготовки реалізовувався в формі тесту і творчої роботи слухачів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Досвід проєктування та впровадження схарактеризованої програми підвищення кваліфікації вчителів математики на кафедрі математики Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди показав ефективність організації перепідготовки вчителів за запропонованою програмою за рахунок набуття вчителями додаткових

складників їх професійної компетентності, спрямованих на реалізацію вимог нових освітніх стандартів. Виділені принципи проектування та реалізації програми перепідготовки вчителів математики можуть бути використані для удосконалення програм підготовки вчителів математики на фізико-математичних факультетах педагогічних університетів та для удосконалення програм перепідготовки вчителів природничих дисциплін.

Література

1. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. №800 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №1133 від 27.12.2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 24.01.2020).
2. Проєкт Державного стандарту базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 24.01.2020).
3. Проєкт Державного стандарту спеціалізованої загальної середньої освіти наукового профілю. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-nakazu-pro-zatverdzhennya-standartu-specializovanoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-naukovogo-profiluyu> (дата звернення: 24.01.2020).
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-andguidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 24.01.2020).
5. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н.М., Авшенюк та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

4.9. Консультаційний супровід професійного розвитку педагога як технологія освіти дорослих

Горват М.В., Кузьма-Качур М.І.

Підвищення ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства зумовлюється загальним прискоренням соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях. Швидкоплинність й ускладнення процесів сучасного життя за загальної тенденції його збільшення для кожної окремої людини об'єктивно визначають необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і здійснення перетворень, налаштованої на усвідомлення змінності освіти

як природної норми та безперервного підвищення свого компетентісно-кваліфікаційного рівня. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову і формальну специфіку, зумовлену особливостями контингенту осіб, які потребують навчання.

Дослідження науковців (Вершловської С., Горшкова В., Громкова Т., Ключарев Г., Марон А., Огарьов Є., Подобєд В., Певзнер М.) свідчать, що соціальні зміни, обумовили необхідність підбору нових підходів до освіти дорослих, мають глобальні стійкі тенденції, притаманні не тільки нашій країні, але і всьому світовому співтовариству.

Серед них найбільш істотними є: становлення комп'ютерного інформаційного суспільства; розширення спектра видів діяльності людини; швидке застарівання знань, що скоротило терміни їх придатності для професійної діяльності і всього спектра діяльних здібностей; зміна вимог до соціальної і професійної мобільності особистості; орієнтація людини на розуміння глобальних і регіональних проблем сучасного світу.

Готовність суспільства до цих глобальних змін здебільшого визначається ступенем розвиненості технологій і систем освіти дорослих, їх орієнтацією на розвиток особистості, творчих здібностей. Щоб успішно діяти в інформаційному суспільстві в умовах ускладнення технологій виробництва і конкуренції на ринку праці, людина повинна постійно вміти використовувати нові технології при вирішенні професійних завдань які постають перед нею.

Марон А. і Монахова Л. як загальні підстави визначення поняття технології освіти дорослих (андрагогічні технології) виділяють такі:

- розгляд технологій освіти як специфічного навчального середовища життєдіяльності дорослого, які передбачають можливість його розвитку як людини мобільної, компетентісної, самореалізуючої, творчої, здатної орієнтуватися в ситуації, що змінюється, ефективно вирішувати практичні завдання і досягти запланованих результатів;

- уявлення про технології освіти дорослих як взаємопов'язаної системи способів і засобів навчання дорослого, що забезпечує ціннісно-особистісний розвиток дорослої людини на основі реалізації сукупності процесів: планування навчання завдяки орієнтації на прогнозовані еталони навчання (та особистісні якості);

- супровід освітнього шляху учнів;

- моделювання дій; забезпечення умов навчання, оцінки та самооцінки результату [6].

Як засвідчує аналіз наукової літератури, складною проблемою неперервної освіти є узгодження традиційних освітніх технологій з адекватним урахуванням специфіки освіти категорії дорослих. Випереджувальна, рефлексивна, розвиваюча функція андрагогічних технологій розглянуті в роботах Анциферова Л., Вершовського С.,

Воронцової В., Ігнат'євої Г., Кулюткіна Ю., Лесохін Л., Онушкіна В., Сухобської Г..

Серед основних принципів освіти дорослих вчені (Владіславлев А., Вершловський С., Змейов С., Кулюткін Ю., Лук'янова Л.) називають такі:

- верховенство самостійного навчання, коли саме самостійна діяльність учнів стає основним видом навчальної роботи дорослих;
- організація спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією та оцінюванням процесу навчання;
- опора на досвід учня, який використовується як одне з джерел навчання;
- індивідуалізація навчання: кожен навчається спільно з викладачем, а в деяких випадках і зі своїми товаришами, створює індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості кожного;
- системність навчання, що передбачає дотримання відповідних цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів;
- контекстність навчання (термін Вербицького А.);
- актуалізація результатів навчання, що передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, якостей;
- елективне навчання, що означає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання та оцінювання результатів;
- розвиток освітніх потреб, що передбачає оцінювання результатів навчання через виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення того мінімуму, без освоєння якого неможливе досягнення поставленої мети, а побудови процесу навчання з метою формування нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети.

Дослідники Адольф В., Мокшеєв В., Сіденко А. зазначають, що супровід професійного розвитку педагога є комплексним методом, в основу якого покладено такі функції: діагностична, охоронно-профілактична, консультативно-просвітницька, корекційно-компенсуюча. Ці функції дозволяють здійснити: підбір інформації про можливі способи вирішення проблеми; розробку разом з учасником плану та підбір способів вирішення проблеми; надання первинної допомоги під час реалізації плану; впровадження в практику сучасних досягнень у галузі педагогічної науки [1].

Залежно від цільової орієнтації та специфіки використовуваних методів і прийомів у системі безперервної освіти реалізуються такі практики супроводу професійної діяльності педагогів: науково-сервісна (Ігнат'єва Г., Тулупова О.); науково-методична (Зайченко О., Ларіна В., Певзнер М.); тьюторська (Ковалева Т., Суханова Е.); інформаційно-методична (Казакова Е., Кузіна М., Полат Е.); психолого-педагогічна

(Бодальов А., Панова Н.). Проєктуючи систему науково-сервісного супроводу інноваційної діяльності закладів післядипломної освіти, Ігнат'єва Г. характеризує даний вид супроводу як «управлінську технологію здійснення системних інновацій у регіональну освіту, що містить послідовну зміну видів діяльності від проблематизації до експертизи інновації та побудови практики інноваційного розвитку» [3, с. 127].

Супровід і навчання педагога здійснюються в напрямі пошуку ефективних альтернатив, які могли б послужити основою для формування нових, позитивних професійних установок. Мельник Н. визначає науково-методичний супровід як одним із можливих засобів професійного розвитку, що відповідає стратегії освітньої системи. Зміст науково-методичного супроводу інноваційної діяльності шкіл авторка вбачає в трансформації зовнішніх зворотних зв'язків суб'єктів супроводу у внутрішні зворотні зв'язки супроводжуваних; у розвитку в останніх рефлексивних умінь через їх навчання способом самоконтролю та самооцінки діяльності з реалізації завдань, поставлених органом управління освіти, у чергуванні організації самостійної проєктувальної діяльності супроводжуваних і зовнішньої оцінки її перебігу та результатів супроводжуваними; в наданні допомоги супроводжуваним при розробці програм інноваційної діяльності та оформленні її продуктів [5].

Особливим типом супроводу освітньої діяльності людини в ситуаціях невизначеності вибору та переходах по етапах розвитку, в процесі якого супроводжуваний виконує освітні дії, а супроводжувач (тьютор) створює умови для їх здійснення й осмислення, є тьюторський супровід.

Ковальова Т. пов'язує тьюторський супровід з організацією роботи учнів зі своєю індивідуальною освітньою програмою. У дослідженні Суханової Е. виділяються основні аспекти моделі тьюторського супроводу виокремлюються в додаткову професійну освіту педагогів:

- актуалізація поля професійної діяльності того, хто навчається (співвідношення затребуваних практикою професійних компетенцій і особистого досвіду професійної діяльності);
- формування освітнього замовлення й допомога в складанні індивідуального навчального плану;
- організація процесу навчання, адекватного освітнього замовленню, організація рефлексивного поля при реалізації індивідуального навчального плану;
- організація умов, що забезпечують можливість застосування результатів навчання;
- аналіз змісту та динаміки навчання і внесення необхідних коректив [2].

Інформаційно-методичний супровід професійної діяльності педагогів у системі освіти дорослих здійснюється з використанням

сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, механізмів організації мережевої взаємодії педагогів та освітніх установ. Основною функцією даного виду супроводу є вдосконалення інформаційного обміну й поширення педагогічних інновацій у межах єдиного освітнього простору.

Інформаційно-методичний супровід передбачає взаємодію супроводжуваного та супроводжуючого, спрямовану на дослідження актуальних для педагога проблем професійної діяльності, що здійснюється в процесах актуалізації та діагностики, інформаційного пошуку можливих способів їх вирішення, консультацій на етапі їх вибору, конструювання плану дій і первинної його реалізації.

Щодо психолого-педагогічного супроводу педагогів, то його метою є розширення життєвої перспективи педагога, яка ґрунтується на здатності передбачати, структурувати, відображати ступінь зацікавленості в майбутньому.

Особливості супроводу педагогічного колективу й кожного педагога на різних етапах життєвого шляху обумовлюють корекцію науково-методичного забезпечення освітнього процесу з метою посилення завдань, спрямованих на особистісно-професійний розвиток; моделювання професійної діяльності педагога на основі моніторингу особистісного розвитку, самоаналізу, формування аутопсихологічної компетентності, створення сприятливого психологічного клімату в освітньому закладі.

Виділяємо такі основні форми супроводу діяльності педагогів: колективні (науково-практичні конференції, огляд педагогічних здобутків, участь у професійному конкурсі «Учитель року», обмін досвідом різних категорій педагогічних працівників, виїзні педради за участю викладачів, робота над творчими проєктами та їх здійснення); групові (авторські курси для слухачів, корпоративне навчання на базі освітніх установ), активні форми роботи: «мозковий штурм», рольові ігри (імітація професійної ситуації), дискусії, круглі столи, тренінги; індивідуальні (консультації з проблеми, практикум з курсової діяльності, захист творчих проєктів, портфоліо, публікації з узагальнення досвіду в науково-практичних збірниках, віртуальний інформаційний обмін матеріалів із професійної діяльності, подальше навчання в аспірантурі) тощо.

Консультаційний супровід професійного розвитку педагогів в умовах безперервної освіти ґрунтується на принципах проєктно-перетворюючого підходу. Даний вид супроводу передбачає організацію цілеспрямованої взаємодії викладача системи освіти дорослих, що реалізує у своїй діяльності позицію «андрагог-консультант»: від етапу спеціалізації, де головним є самостійне конструювання індивідуального предмета і виділення власної специфіки й засобів професійної діяльності, до етапу професіоналізму як нарощування засобів перетворення внутрішньо генерованого спеціалізованого предмета

діяльності – і, нарешті, до етапу експертизи, пов'язаного з конструюванням нових еталонів (норм) і предмета діяльності.

Таким чином, огляд наявних підходів до розкриття феномену консультаційної діяльності в сучасній освіті дозволяє встановити, що консультування є одним із сучасних способів супроводу професійної діяльності фахівців у неперервній освіті. Порівняльний аналіз найбільш поширених у неперервній освіті видів консультаційної діяльності, (нормативне (інформаційно-експертне), діагностичне (ціннісне), проєктне і процесне консультування) здійснений за параметрами: предмет консультування, методи роботи і функції консультанта, тип відносин між учасниками консультаційного взаємодії) дає підстави стверджувати, що використання всіх видів консультаційної діяльності у їх взаємозв'язку здатне забезпечити повноцінний розвиток професійного зростання педагогічних працівників.

Література

1. Адольф В. А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики. *Инновации в образовании*. 2011. № 10. С. 14–24.
2. Дубровская Ю. А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2005. 18 с.
3. Игнатьева Г.А. Кафедра педагогики и андрагогики: становление научной школы в системе постдипломного образования. *Сб. труд, кафедры*. Н.Новгород: ООО «Поволжье». 2009. С. 127-142.
4. Клокар Н. Теоретико-методологічні засади побудови моделі управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу в системі післядипломної педагогічної освіти регіону. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. Херсон: РІППО. 2010. Вип. 8. С. 131–138.
5. Мельник Н.А. Науково-методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників ззсо в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 6 (183). С. 29 – 32.
6. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / Под ред. А.Е. Марона. СПб. 2000 484 с.

4.10. Мотивація як важливий чинник безперервного професійного розвитку педагогічних працівників

Ткаченко Л.В., Хмельницька О.С.

На сучасному етапі реформування української освітньої системи, реалізації завдань Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції Нової української

школи, Концепції розвитку педагогічної освіти є потреба в підготовці нової генерації відповідальних, креативних, конкурентоспроможних педагогів-фахівців та керівників освітніх закладів, здатних реалізувати ідеї освіти XXI століття, сформувати в дітей та молоді сучасні гнучкі навички, компетентності та мотивувати їх навчатися впродовж життя.

Проблему професійного розвитку педагогічних працівників досліджували В. Бакуменко, К. Ващенко, Р. Войтович, В. Кремень, В. Луговий, А. Рачинський та ін.; мотиваційному механізму присвячені роботи Л. Артеменка, О. Бондаря, Л. Литвинюка, Н. Нижника, Н. Пенцової, О. Петрик та ін.

У часи реформування та модернізації системи освіти педагогічний працівник повинен мати високий культурний рівень, володіти спектром різноманітних професійних та особистісних якостей, здійснювати творчий, креативний підхід до навчально-виховної діяльності, мати здатність ефективно працювати самотійно та в команді, мати розвинуте почуття обов'язку, критичний склад розуму, допитливість, відповідальність, комунікативність, уміння обмінюватись ідеями і допомагати іншим членам колективу.

У сучасних умовах розвитку суспільства конкурентоспроможним педагог може бути лише за умови постійного підвищення власних професійних навичок, компетентнісного зростання, зацікавленості в результаті і коли цей результат задовольнятиме його потреби.

На думку вченого В. М'ясищева, результати, яких досягає людина, лише на 20-30% залежать від її інтелекту, а на 70-80% – від мотивів, які спонукають її до дії [4, с. 22]. У цьому контексті питання мотивації професійної діяльності педагогічних працівників набуває особливого значення, оскільки наявність кваліфікованих і вмотивованих педагогів у закладах освіти є одним із важливих чинників, що забезпечують якість освіти.

Як зазначає В. Бондар, термін «мотивація» можна розглядати в таких аспектах:

1) як система чинників, які зумовлюють поведінку (мотиви, цілі, потреби, наміри тощо). Зокрема, як психологічний чинник, мотивація повинна підвищувати якість роботи, результативність, професійність, давати позитивну перспективу, сприяти інноваціям у професійній, педагогічній діяльності;

2) як процес або механізм, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивація в цьому розумінні є динамічним та циклічним процесом.

Дослідник В. Сич, вивчаючи соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення, наголошує, що «професіонал повинен мати високий рівень професійної мотивації, вміти самотійно створювати траєкторію професійного життя; бути готовим до постійного професійного саморозвитку, прагнути цілісності та самореалізації; бути

конкурентноздатним; збагачувати досвід професії своїм оригінальним творчим внеском тощо [6].

Н. Іванова виділяє такі функції мотивації особистості: спонукальну (актуалізує наміри особистості виконувати конкретний вид діяльності та певну поведінку щодо її реалізації); організаційну (визначає можливі способи дій задля реалізації актуальних мотивів та досягнення відповідних професійних цілей; регуляторну (зумовлює необхідну поведінку, активізує та спрямовує певні дії, необхідні для задоволення потреб й реалізації актуальних мотивів; корегувальну (забезпечує оптимальність дій та, за потреби, їх зміну, залежно від рівня значущості актуального для фахівця мотиву) [4, с. 24].

Таким чином, мотиваційний механізм складається з суб'єктів та об'єктів мотивації, що володіють системою факторів мотивації поведінки людей. *Внутрішніми* факторами мотивації виступають творчість, потреби, настанови, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви, цілі; *зовнішніми* – соціально-політичні умови, фінансова та податкова політика, законодавчі умови, виробнича сфера, житлово-побутові та сімейні умови, природно-географічне середовище та ін. Інструментом мотиваційного механізму за таких обставин виступає стимулювання, що може бути актуальним (за допомогою заробітної плати) і перспективним (перспектива кар'єри, участі у власності, прибутках).

Аналіз стану професійного розвитку педагогічних працівників, свідчить про те, що демотиваторами професійного зростання можуть виступати такі внутрішні та зовнішні протиріччя, як:

- небажання педагогічних працівників підвищувати професійний рівень;
- відсутність стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників;
- невідповідність існуючої практики надання освітніх послуг новим професійним запитам учителів;
- проблеми з доступністю та своєчасністю отримання нових професійних знань у відповідний термін.

Це визначає необхідність мотивування безперервного професійного зростання; розробки ефективних технологій навчання дорослих; проведення наукових досліджень з актуальних проблем підготовки та підвищення кваліфікації педагогів тощо. Для реалізації цих завдань необхідно створити умови для розвитку професійної мотивації та самовдосконалення як постійного процесу.

У практиці державного управління освітою методами управління мотивацією професійного розвитку педагогічних працівників можна вважати такі:

- адміністративні (галузеві закони, державні стандарти, інструкції, програми тощо);

- економічні (премії, надбавки, соціальні допомоги, додаткові дні відпусток);
- соціальні (надання повноважень, участь у заходах),
- психологічні (довіра керівництва, повага в колективі).

Використовуючи дані способи окремо й інтегруючи їх, а також застосовуючи індивідуальний підхід до кожного педагога, можна досягти високого якісного результату, тобто участі кожного педагога в процесі саморозвитку та професійного вдосконалення своїх знань, умінь та навичок при здійсненні педагогічної діяльності [5, с. 64].

Управління мотивацією професійного розвитку педагогів базується на ідеї неперервної професійної освіти, яка передбачає наступність вищої та післядипломної освіти. У зв'язку з цим органам управління освітою необхідно передбачити стимулювання підвищення професійної компетентності педагогічних працівників через поєднання різних форм підвищення кваліфікації, оптимальне задоволення професійних запитів і потреб особистості за умов диференціації та індивідуалізації змісту і форм навчання, поєднання формальної, неформальної й інформальної професійної освіти.

Загалом, управління мотивацією професійного розвитку педагогічних працівників можна розглядати як комплекс взаємопов'язаних організаційних і науково-методичних заходів з урахуванням індивідуального запиту й особистісних особливостей кожного педагога.

Принципами управління мотивацією професійного розвитку педагогічних працівників є: демократизм, відкритість, колегіальність, гуманність, об'єктивність, науковість, особистісна зорієнтованість.

Сьогодні в Україні створена певна система мотивації та стимулювання педагогічних працівників на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях. На загальнодержавному рівні визначені правові норми мотивації, зафіксовані в новому Законі України «Про повну загальну середню освіту», де передбачено більше доплат для вчителів, зокрема від 10 до 20% від зарплати за завідування ресурсними кімнатами, кабінетами інформатики та спортивними залами. Окрім цього, педагоги зможуть отримувати додаткові доплати, які (завдяки Закону) матиме змогу встановлювати засновник закладу. Також запроваджується педагогічна інтернатура для молодого вчителя. Перший рік роботи молодий учитель проходитиме педагогічну інтернатуру. В її межах він чи вона отримає наставника, який буде зобов'язаний надавати консультації молодому фахівцю та допомагати йому стати успішним учителем. У зв'язку з цим наставник отримуватиме додаткову 20% надбавку. Новий Закон встановлює державні гарантії на підвищення кваліфікації вчителя та передбачає його співфінансування з державного та місцевих бюджетів, можливість підвищувати кваліфікацію в недержавних провайдерів, створення нових центрів

професійного розвитку педагогічних працівників. Документ також визначає категорії педагогічних працівників, що мають право на проходження сертифікації, а також права і обов'язки, яких учителі набувають у разі її успішного проходження [3].

Отримання сертифіката педагогічними працівниками гарантує право на отримання доплати до посадового окладу, що стимулює до подальшого професійного розвитку; розширює можливості для використання їх професійного потенціалу в як експертів громадського аудиту інших загальноосвітніх закладів, розробників освітніх програм; сприяє підвищенню їхнього авторитету, довіри споживачів освітніх послуг та громади.

Також важливою складовою мотиваційного механізму професійного розвитку педагогічних працівників є організація всеукраїнських фахових конкурсів. Серед традиційних заходів конкурсного руху в Україні для педагогів є конкурси «Учитель року» та «Кращий класний керівник року». Проведення конкурсу «Учитель року» на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівні дає можливість використовувати такі мотиваційні фактори як додаткове матеріальне стимулювання, позачергова атестація, підвищення професійного авторитету, можливість проведення авторських курсів для інших педагогів тощо. Для стимулювання професійної майстерності педагогів у сфері інноваційних технологій проводиться конкурс «Вчитель-новатор», конкурс на кращий урок з використанням інтерактивної дошки або інтерактивної панелі.

Проаналізувавши та вивчивши наукові джерела, можемо виділити види та способи заохочення педагогічних працівників щодо активізації їхньої педагогічної діяльності. До видів заохочення належать такі: економічні, творчі, ресурсні, статусні.

До економічних видів відносимо такі способи заохочення: премія за підсумками роботи або певного періоду; регулярна оплата навчально-методичної літератури за рахунок коштів організації; сприяння адміністрації школи (району, міста) в одержанні гранту на реалізацію значущого педагогічного проекту; надання матеріальної допомоги на лікування або для навчання в закладі; поліпшення житлових умов; профспілкова путівка в санаторій або будинок відпочинку для педагога або його дітей; коштовний подарунок (на день народження, ювілей, сімейне торжество, свято); пільговий проїзний; оплата екскурсії та інших видів дозвілля, свята. Творчими видами заохочення є такі: доброзичливу предметну розмову з позитивною оцінкою виконаної роботи, усну похвалу після відвідування уроку (заняття) або заходу; заохочення до проведення відкритих уроків, авторських семінарів; направлення слухачем на різні проблемні семінари й науково-методичні конференції; сприяння участі в конкурсі; можливість представляти свою організацію на значимих заходах (форумах, конференціях), зокрема міжнародних; допомога в узагальненні досвіду. Ресурсні види

заохочення передбачають таке: додаткові вихідні; зручний графік відпустки, а також його безперервність; зручний графік роботи; надання постійного кабінету, додаткового устаткування або нових меблів, створення комфортної робочої атмосфери в класі (штори, жалюзі, картини). До статусних видів заохочення належать такі: публічна похвала, оголошення подяки в наказі; подання на грамоту або звання; визнання успіхів учнів; визнання учнів, їх батьків, громадськості [5, с. 63-64].

Проблема неперервного професійного розвитку педагогів набуває актуальності у зв'язку тим, що в Україні на сучасному етапі розвитку системи професійної освіти відбуваються динамічні зміни, оновлюються підходи до підготовки кваліфікованих робітників, навчання стає більш практикоспрямованим та наближеним до сучасних інноваційних виробничих технологій, упроваджується підготовка учнівської молоді за стандартами, які побудовані на модульно-компетентнісній основі, освітній процес переорієнтовується на дуальну форму навчання.

Реформаторські зміни в системі професійної освіти потребують інноваційного педагога з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності та змотивованого на власний неперервний професійний розвиток. Оскільки педагогічна діяльність має характер інноваційності, вона дозволяє особистості викладача максимально проявити власний творчий потенціал, дає можливість для особистісного й професійного саморозвитку, самовдосконалення, дозволяє зреалізувати потребу в самоактуалізації та забезпечує успішність професіогенезу.

У процесі особистісного професіогенезу педагога вдосконалюються внутрішні засоби професійної діяльності (професійно-педагогічні компетентності, мотивація професійної праці, професійні риси характеру, з досвідом проявляється автономність у вирішенні професійних завдань), яка проявляється з досвідом. Також відбувається формування та засвоєння зовнішніх соціальних засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів у фахово-освітньому середовищі, оволодіння соціальним простором професії, відповідними матеріалами та інформаційними засобами професійної діяльності. Співпраця з колегами в професійній спільноті зміцнює мотивацію та впевненість педагогів, що сприяє процесу неперервного професійного розвитку.

Отже, формування мотивації та створення умов для професійного розвитку педагогічних працівників забезпечує оптимізацію та гармонізацію тенденцій професійного самовдосконалення; передбачає оцінку професійної компетентності, теоретичної підготовки за допомогою зовнішнього оцінювання та оцінки якості роботи педагога адміністрацією, колегами, учнями та їх батьками; сприяє адаптації до професійної діяльності через стажування, педагогічне наставництво, дає можливість прискорити процес професійного становлення, збагачує

педагогічну діяльність інноваційними, креативними та продуктивними технологіями в роботі, дозволяє виробити власний стиль викладання.

Література

1. Бондар В. Д. Теоретичні засади мотивації в контексті підвищення ефективності державного управління. *Ефективність державного управління* : зб. наук. пр. Львівського регіон. ін-ту держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України / за заг. ред. І.Р. Залуцького. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2006. № 11. С. 11–17.
2. Енциклопедія державного управління : у 8 т. / Ю. В. Ковбасюк [та ін.]. К.: НАДУ, 2011. Т. 6. 524 с.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu-za-progolosuvali-450-nardepiv>
4. Іванова Н. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2016. Вип. 1. С. 21-24.
5. Пахомова М. В. Мотивація працівників закладів освіти як механізм державного управління їх професійним зростанням. *Аналітика і влада*. Київ : Видавництво НАДУ, 2014. № 9. С. 62-66.
6. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2005. 20 с.

4.11. Роль закладу неперервної освіти в підвищенні професійної компетентності педагогів із питань інклюзивної освіти

Колісник О.В.

Питання забезпечення можливості отримання якісної освіти за місцем проживання дітьми з особливими освітніми потребами, реалізація ідей інклюзивної освіти залишаються вкрай актуальними в умовах глобалізації освітніх процесів, переходу на особистісно орієнтовану, гуманістичну парадигму освіти, запровадження компетентнісного підходу, зміни пріоритетів на «якісне навчання» та «ефективне виховання».

У таких умовах потребують постійного вдосконалення знання, ставлення, уміння, навички, особистісні якості педагогічних працівників, зокрема з питань нормативно-правової бази, сприйняття багатоманітності як цінності демократичного суспільства, створення безпечного освітнього середовища, попередження булінгу, розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку для учня з особливими освітніми потребами, якісного надання йому корекційно-розвиткових та

психолого-педагогічних освітніх послуг, співпраці з батьками та однолітками дитини тощо.

Отже, нагальною є проблема професійного розвитку педагога, насамперед – у системі післядипломної педагогічної освіти, яка традиційно розглядається в контексті безперервної освіти і має задовольнити потреби фахівців у професійній самоосвіті, сприяти їхньому саморозвитку й повноцінній самореалізації в обраній професії.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемам безперервної освіти, засвідчує закономірне звернення уваги науковців до її вивчення. Значний внесок у розвиток теоретичних засад безперервної освіти зробили П. Даве, Ж. Делор, Ф. Джессап, Ж. Жерар, П. Легранд, Б. Саймон, А. Турен, Х. Фрезе, Ф. Янушкевич та інші. В українському освітньому просторі сприяли формуванню концепції освіти впродовж усього життя вчені В. Андрушенко, В. Астахова, В. Бакіров, Л. Герасіна, В. Городяненко, І. Зязюн, Г. Клімова, К. Михайльова, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Падалка та інші. Особливості формування професійної компетентності педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, вивчали Ю. Бойчук, В. Бондар, В. Засенко, Н. Дятленко, О. Казачінер, А. Колупаєва, І. Луценко, Ю. Найда, І. Романовська, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко, І. Хафізулліна, А. Шевцов та інші.

На сьогодні існує досить багато визначень поняття «інклюзивна компетентність». У своїй діяльності ми додержуємося потрактування, що інклюзивна компетентність – це інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків, які розвиваються в межах норми, при цьому враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи їх залучення в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації [2; 3], маючи при цьому на увазі, що інклюзивна компетентність містить мотиваційну, когнітивну, операційну та рефлексивну складову.

Саме тому головним завданням КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у межах реалізації обласного проєкту «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області» [4; 6] є підготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивної освіти, підвищення їх компетентності з питань розробки індивідуальної програми розвитку, організації навчання й супроводу, надання необхідних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами різних нозологій, вибору й запровадження ефективних педагогічних технологій навчання і виховання, оцінювання не тільки навчальних досягнень, а й розвитку учнів, ефективності власної діяльності та роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини, створення безпечного освітнього простору, зокрема за допомогою запровадження

антибулінгових програм, адвокації інклюзивних процесів у громаді тощо.

Вирішення вищезазначених завдань відбувається завдяки діяльності різних структурних підрозділів Академії.

Так, на курсах підвищення кваліфікації диференційовано тематику та зміст навчальних занять із питань організації інклюзивної освіти. Протягом 2017 – 2019 років для всіх категорій педагогічних працівників проведено заняття «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи», «Технології інклюзивної освіти в закладах освіти» (у закладах дошкільної освіти, в початковій школі, в основній і старшій школі та в закладах позашкільної освіти), «Організація інклюзивної освіти як складової Нової української школи», «Інклюзивна освіта в Україні як умова реалізації особливих освітніх потреб учнів». Навчання пройшли близько 20 000 педпрацівників різних категорій.

Із серпня 2018 року організовано підвищення кваліфікації асистентів учителів, директорів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

У межах реалізації Концепції НУШ для асистентів учителів та керівників закладів загальної середньої освіти проводяться спецкурси «Орієнтація на потреби учня в умовах інклюзивної освіти», спецкурси з питань навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами – для асистентів учителів, практичних психологів, соціальних та корекційних педагогів, учителів та вихователів закладів загальної середньої та дошкільної освіти. Упродовж 2017 – 2019 років навчання на спецкурсах пройшло понад 1000 педагогічних працівників.

Підвищенням компетентності педагогічних працівників із питань інклюзивної освіти в міжкурсовий період опікуються співробітники Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти (далі – Ресурсний центр), що є структурним підрозділом Академії. Серед основних завдань Ресурсного центру: методичний супровід діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ); підвищення кваліфікації педпрацівників ІРЦ та закладів освіти щодо створення інклюзивного простору, навчання, виховання й супроводу дітей з особливими освітніми потребами; здійснення аналітичної та прогностичної діяльності щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в області.

Загалом, методична діяльність за напрямом «Інклюзивна освіта» спрямовується на застосування таких форм і методів підвищення компетентності педагогічних працівників, які б забезпечили ефективне професійне спілкування педагогічної спільноти, формування вмотивованості педпрацівників на здійснення професійної діяльності, можливість обговорювати проблемні питання, спільно розробляти способи їх вирішення, обмінюватися думками, ідеями, знайомитися з кращими освітніми практиками.

Ураховуючи, що педагоги є свідомими суб'єктами професійної діяльності й особистісного зростання, співробітники Ресурсного центру

підтримують ідею, що успішна професійна діяльність – це досягнення позитивних результатів у професійній діяльності, які збігаються із очікуваннями або перевищують їх; вони супроводжується позитивними емоціями, задоволенням, зовнішньою високою оцінкою та є підставою для формування більш сильних мотивів діяльності, підвищення самооцінки, упевненості у власних можливостях, самоповаги, розвитку внутрішнього потенціалу особистості [1]. З огляду на це планування й здійснення методичної діяльності відбувається відповідно до андрагогічних принципів [5]. У таблиці 7 відображено відповідність форм, методів і прийомів діяльності Ресурсного центру андрагогічним принципам.

Таблиця 7

**Застосування андрагогічних принципів у діяльності
Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»**

Форми і методи, прийоми діяльності	Андрагогічні принципи
вивчення попиту слухачів задля задоволення їх освітніх потреб; проблемні семінари	вмотивованість навчання дорослих як цілеспрямоване прагнення до навчання із визначеною особистісно важливою метою
ознайомлення слухачів з цікавими й корисними ресурсами; пролонговані заходи передбачають самостійне виконання певних завдань, відпрацювання навичок за місцем роботи	пріоритет самостійного навчання
застосування групових, інтерактивних, діалогічних методів, дискусій, тренінгів, ділових ігор; створення ситуації співпраці, порозуміння, довіри, визнання цінності особистості кожного учасника освітнього процесу	кооперативна діяльність – спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу щодо планування, навчання, оцінювання, корегування діяльності
обговорення проблемних питань з практики роботи; можливість висловити думку, опрацювати практичні завдання, презентувати портфоліо, власні напрацювання, поділитися досвідом	опора на життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний)
диверсифікація напрямів методичної роботи, форм і методів, які застосовуються під час методичних заходів; можливість самостійного вибору напрямку навчання слухачами; залучення до проведення заходів фахівців міжгалузевої співпраці, науковців, фахівців ІРЦ, спеціальних закладів освіти, представників громадських організацій	індивідуалізація навчання – створення власної програми навчання, зорієнтованої на конкретні освітні потреби та цілі з урахуванням особистісного досвіду, рівня підготовки тощо
пролонговані (протягом року, двох років) методичні заходи; різноманітні заходи з питань інклюзивної освіти для різних категорій	системність навчання як відповідність цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання,

фахівців	оцінювання результатів
навчання через практичну діяльність, через відпрацювання нових моделей навчання, виховання й розвитку дітей, через досвід; пролонговані заходи передбачають виконання певних завдань, відпрацювання окремих навичок за місцем роботи, з подальшим супервізійним та консультативним супроводом фахівця	контекстність навчання (ґрунтується на принципово важливих для суб'єкта навчання цілях, професійній та соціальній діяльності в їхніх професійних і просторово-часових умовах)
зміст і спрямованість методичних заходів корегується відповідно до запитів педагогічних працівників; завдання для опрацювання передбачають можливість їх виконання безпосередньо в процесі професійної діяльності	актуалізація результатів навчання, що передбачає швидке використання на практиці набутих знань, умінь, навичок
можливість вибору напрямів та форм навчання; варіативність самостійних робіт із можливістю вибору тем, засобів вирішення, ресурсів; варіативність представлення досвіду роботи	елективність навчання (надання суб'єктам навчання свободи вибору)
використання методів індивідуальної та групової рефлексії, анкетувань, опитувань з метою спонукання педагогів до оцінювання й переосмислення власної діяльності, визначення напрямів самовдосконалення й корегування системи цінностей (цінностей досягнення цілей, цінностей процесу отримання продукту (знань), цінностей саморозвитку)	рефлексивність та осмислення

Із урахуванням вищезазначеного організовано роботу пролонгованих заходів: п'яти Шкіл для різних категорій педагогічних працівників (Школа директора ІРЦ, Школа фахівця ІРЦ, Школа управління інклюзивним закладом освіти, Школа асистента учителя, Школа асистента вихователя), відкритої школи «Інклюзивна освіта», яка функціонує у формі вебінарів, педагогічного марафону «Інклюзивна освіта: крокуємо разом», стартапу «Інклюзивна технологія «Коло друзів», а також роботу тимчасового творчого колективу педагогічних працівників за темою «Дорожня карта учителя в умовах інклюзивної освіти», індивідуальні консультації педагогічних працівників. Для різних категорій педагогічних працівників проводяться науково-методичні та практико-орієнтовані семінари, науково-методичні вебінари, інтерактивні спілкування, круглі столи тощо. Загалом лише протягом 2019 року в методичних заходах із питань інклюзивної освіти взяло участь близько 2000 педагогічних працівників різних категорій.

Серед освітніх послуг Ресурсного центру є методичні заходи на замовлення районних (міських, ОТГ) відділів (управлінь) освіти з актуальних питань для адресної аудиторії. Крім цього, організовано професійно орієнтоване спілкування в соціальних мережах, що також

сприяє обміну досвідом, важливою інформацією, поширенню кращих педагогічних практик, забезпечує підтримку колег, формування прихильності ідеям соціальної інклюзії для всіх.

Ця діяльність має певні позитивні результати. За результатами анкетувань можна констатувати, що серед педагогів зростає прихильність щодо інклюзивної освіти, зменшуються страхи, невпевненість у власних можливостях щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. На це вказують насамперед педагоги, які вже працюють в інклюзивних класах.

Разом із тим респонденти зазначають про нагальну потребу в нових знаннях і вміннях у галузі спеціальних педагогічних знань та технологій. Так у жовтні–грудні 2019 року про потребу подальшого розвитку інклюзивної компетентності зазначило 100% педагогічних працівників (керівники закладів освіти, учителі, асистенти учителів), які вже пройшли відповідне навчання (для порівняння: у березні–червні 2017 року позитивну відповідь дали 82% респондентів).

Серед питань, які респонденти вважають недостатньо опрацьованими, є такі: питання правильного психолого-педагогічного вивчення дитини, складання індивідуальної програми розвитку учнів з особливими освітніми потребами, застосування конкретних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі закладу освіти з інклюзивною формою навчання, оцінювання розвитку учнів з особливими освітніми потребами, їх навчальних досягнень, діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, особливості налагодження співпраці з батьками дитини.

Аналіз діяльності Ресурсного центру дозволяє також побачити «плюси» і «мінуси» різних форм роботи. Так, якщо йдеться про одноразові заходи, то за допомогою їх можна охопити досить велику значну кількість педагогічних працівників, спрямувати їх на отримання необхідної інформації з певних (офіційних або корисних) джерел, забезпечити залучення в професійне спілкування, допомогти у виборі певної траєкторії професійного самовдосконалення. Однак при цьому вони не мають можливості набути досвід, практично відсутня можливість швидко реагувати на потреби слухачів, обмежений зворотній зв'язок.

Пролонговані заходи також виявляють певні проблеми: занадто вузька спрямованість педагогічних працівників на отримання знань; гостра потреба у спілкуванні та набутті практичних навичок; відсутність розуміння важливості чітко дотримуватися алгоритму та рекомендацій під час опанування нової технології; вибірковість та суб'єктивність сприйняття інформації; відсутність бажання щось змінювати у власній практичній діяльності (насамперед через емоційне вигоряння та професійні деформації).

З огляду на це в подальшій роботі Ресурсного центру доречним буде зосередження уваги на таких питаннях:

- сприяння науковості, системності, узгодженості роботи з питань інклюзивної освіти в закладах;
- подальший розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників, зокрема з питань співпраці з батьківською громадськістю;
- поширення кращих педагогічних практик і технологій інклюзивної освіти;
- навчання моніторингових технологій відстеження ефективності діяльності;
- розвиток міжвідомчої співпраці, координованості діяльності;
- організація та підтримка професійної взаємодії фахівців закладів вищої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, дошкільної та загальної середньої освіти.

Література

1. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 64-68.
2. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ, 2015. 117 с.
3. Гордійчук О. Є. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer38/192.pdf>
4. Обласний освітній проект «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області», схвалений рішенням Колегії Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації 29 березня 2017 року.
5. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка. / За заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. К., 2007. 228 с.
6. Сіліна Г. О. Освітній проект «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області». *Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* / за заг. редакцією акад. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 748-752.

4.12. Можливості «Університету третього віку» у підвищенні кваліфікації педагогів

Самойленко О.А.

У контексті розширення освітніх можливостей дорослих взірцевим є досвід створення університетів третього віку. У Європі вони діють у системі університетів як окремий навчальний підрозділ. Так, у складі Центру ціложиттєвого та компетентнісного навчання Прешовського університету у м. Прешові (Словаччина) діє Univerzita tretieho veku –

Університет третього віку [1] у рамках Геронтологічної програми ЮНЕСКО та у співпраці з Асоціацією університетів третього віку Словаччини (AS UTV). Основним завданням Університету є оптимальне надання наукових знань з обраних галузей людям третього віку, організація їх дозвілля та відпочинку.

Зазначимо, що Асоціація університетів третього віку (ASUTV) у Словаччині – це добровільна та незалежна громадська інституція, яка була створена за ініціативою університетів Словацької Республіки на установчій конференції в Технічному університеті у м. Кошице 1 грудня 1994 року.

Перший університет третього віку був заснований і офіційно відкритий 15 жовтня 1990 року в університеті Коменського (Братислава). Згодом до цієї ініціативи приєдналися інші університети у Мартіні, Нітрі, Банській Бистриці та Прешові та ін. Сьогодні нараховуємо 16 університетів третього віку по всій Словаччині, у яких навчається близько 7200 студентів, з яких 6186 – жінки (загалом у СР проживає 1 млн. людей похилого віку).

Із 2000 року ASUTV є членом міжнародної асоціації UTV-AIUTA з центральним офісом у Тулузі (Франція).

Необхідність залучення людей третього віку до освітнього процесу зумовлене певним соціально-демографічними передумовами. Останнім часом у соціальній структурі суспільства постійно збільшується частка старшого покоління. Демографічне старіння населення спричинило істотні зміни в соціальній політиці. У 1982 році на першій Міжнародній (Віденській) асамблеї з проблем старіння був прийнятий план дій із визначенням загальних положень відповідних заходів в інтересах літніх людей у семи пріоритетних галузях, одна з яких – культура й освіта. Постійне вдосконалення через самоосвіту й навчання в закладах освіти є однією з основних сфер діяльності, в якій літні люди «знаходять» задоволення.

Грунтовне теоретичне осмислення сутності та ролі навчання літніх людей розпочалося в Європі з середини 1970-х років. Це можна вважати першим етапом навчальної геронтології. Саме тоді почали засновуватися громадські об'єднання та народні університети, що створили передумови для відповідної політики щодо літніх людей. Вони працювали у формі «навчатися розважаючись»; змінюючи стереотип «доживання як-небудь», формували нову життєву орієнтацію. Сьогодні можна спостерігати збільшення масштабу відкриття університетів третього віку в Європі, Америці, навіть у країнах пострадянського простору. Заснування першого університету третього віку в Тулузі у 1973 р. ініціював професор П'єр Велла. Протягом семи років відкрилося ще 52 подібних закладів у Франції, один у Квебеку та місті Шербрук. Професор П'єр Велла використав можливість започаткування університету третього віку з огляду на соціальні та культурні запити літніх громадян. Навчання в таких університетах розуміється в широкому сенсі. Воно

містить фізичні вправи, а також громадську діяльність, метою якої є поліпшення якості життя літніх людей. Основна увага приділяється груповому навчанню та експерименту [3, с. 35].

У Словаччині університети третього віку є найбільш популярними інституціями, що займаються навчанням літніх людей – сеньйорів. Мета програми університетів – подолання негативних ознак старіння за допомогою пропаганди психічної та фізичної активності, бажання накопичити й поглибити знання, підготовка до громадської діяльності. Зміст навчальної програми складають: англійська (німецька) мова, практичне городництво, соціально-економічна географія, астрономія, католицька теологія, діджиталізація, історія мистецтв, туризм, курортологія та ін.

Вступники можуть бути допущені до навчання на основі письмової заяви, у якій зазначається найвищий рівень освіти, та за умови досягнення ними 45 років. Навчання в університеті третього віку триває три роки. Семестр традиційно складається із 21 заняття, розділених відповідно на сім-шість семінарів у формі лекцій та консультацій, а також практичні вправи та екскурсії. Наприкінці кожного семестру відбувається екзаменаційна сесія у вигляді складання іспитів (усно або письмово). За результатами виконання програми випускники отримують диплом про закінчення навчального закладу і проходження відповідної навчальної програми.

Головний критерій освіти в третьому віці, на думку С. Федоренко, – це зміна якості життя в контексті безперервної освіти. Це виражається в тому, щов літніх людей виникає відчуття задоволення від спілкування, від того, що вони роблять разом з іншими людьми. Зміна якості особистого життя зумовлює зміни якості життя суспільства [3, с. 136].

Дане положення покладено в основу розроблення освітнього соціально-культурного проєкту «Університет третього віку для педагогів», реалізованого на базі Коростишівського педагогічного коледжу імені І.Я. Франка. Актуальність проєкту зумовлена змінами, передбаченими реформою системи освіти в Україні, зокрема тим, що «новий шкільний учитель ... володіє сучасними методиками викладання і здатен реалізовувати педагогіку партнерства». На жаль, шкільна практика виявляє низький рівень володіння вчителями мультимедійними засобами навчання, методиками розвитку критичного мислення та формування необхідних компетенцій особистості ХХІ століття. Це стосується і вчителів третього віку (50+).

У Законі «Про загальну середню освіту» передбачається, що всі працівники пенсійного віку будуть переведені на контрактну форму роботи. У контракті має бути чітко прописано: як людина проводить навчальний процес, чи володіє сучасними методиками навчання, чи високі показники результативності роботи з учнями.

За статистичними даними Житомирського обласного управління освіти, кількість учителів-пенсіонерів лише у м. Житомир становить 18%

(411 чол.) загальної кількості вчителів (2315 чол.). Отже, припускаємо, що 18% учителів не достатньо володіють «сучасними методиками викладання і здатні реалізовувати педагогіку партнерства». Унаслідок цього, – низька результативність роботи з учнями, невисока конкурентоспроможність педагогів третього віку на ринку праці, перехід учителів на умови роботи за контрактом. Серед ризиків – масове звільнення вчителів за умовами контракту.

Уважаємо, що проєкт «Університети третього віку для педагогів» створить можливості для вирішення окресленої проблеми. Проєкт пропонує реалізацію принципу навчання вчителів третього віку впродовж усього життя внаслідок підвищення їх інтелектуального та професійного рівня, підтримки фізичних, психологічних та соціальних здібностей.

Мета проєкту:

- апробувати методику підвищення успішності викладацької діяльності вчителів третього віку за рахунок формування навичок критичного мислення; посилення методологічної підготовки щодо використання мультимедійних технологій у навчанні;

- розширити коло спілкування та обміну досвідом (зустрічі з керманичами міста, науковцями, культурними діячами, провідними спеціалістами та гостями міста);

- сприяти активній участі вчителів третього віку в житті суспільства і встановленню діалогу між поколіннями, залучати вчителів третього віку до реалізації молодіжних проєктів.

Основні заходи, проведені в рамках проєкту, представлені на рис. 16.

- **Вступ. Основні можливості використання ІКТ у навчання**
- **Створення інтерактивних презентацій**
Види презентацій: автоматичні, зі сценарієм, інтерактивні. Етапи створення презентацій. ПЗ для створення презентацій. Створення презентації за зразком віртуального середовища.
- **PREZI - хмарне презентаційне програмне забезпечення**
Ознайомлення з інтерфейсом ПЗ. Особливості використання та можливості онлайн-сервісу. Створення динамічних презентацій.
- **Створення ментальних карт**
Історія появи ментальних карт. Етапи створення інтелект-карт. Створення ментальних карт у ПЗ «XMind».
- **Скрайбінг як спосіб візуалізації навчального матеріалу**
Основи створення скрайбінг-презентації. Ресурси для створення скрайбінгу.
- **Освітні платформи відкритих онлайн-курсів**
Можливості використання Інтернету в навчанні. Підвищення кваліфікації, шляхом проходження онлайн курсів. Prometheus, EdEra, сайт «На Урок». Організація онлайн олімпіад.
- **Моделювання сайтів з допомогою хостингу GoogleSites**
Підвищення методичної підготовки щодо використання ІК-технологій у навчанні;
- **Презентація навчальних досягнень**

***Рис. 16. Заходи, проведені у рамках проєкту
«Університет третього віку для педагогів»***

Планування проєкту відбувалося за таким алгоритмом:

1. Які кроки (завдання) сприятимуть досягненню мети проєкту?

Вищезазначені завдання реалізовуватимуться у форматі лекцій, семінарів, тренінгів, дебатів, майстер-класів, зустрічей, екскурсій (очна, дистанційна та заочна участь).

2. *Які ресурси потрібні для досягнення мети проєкту?*

Мультимедійна лабораторія

3. *Які кількісні та якісні показники свідчитимуть про позитивний результат реалізації проєкту?*

Кількісні показники: 20% учителів Житомирської області пройдуть навчання в Університеті третього віку.

Якісні показники: підвищення професійного та методичного рівня вчителів третього віку, активне використання мультимедійних технологій у навчанні, впровадження принципів педагогіки партнерства в роботу з учнями.

4. *Який термін необхідний для реалізації проєкту?* Один рік

Термін реалізації проєкту – з 01 грудня 2018 р. по 30 червня 2019 р.

Проєкт «Університет третього віку для педагогів» визнаний лауреатом Всеукраїнської премії «Інновації в освіті – 2018» (номінація «Кращий інноваційний освітній соціальний проєкт місцевого значення») та Всеукраїнського конкурсу наукових проєктів (номінація – «Наука та громадянське суспільство: соціальні проєкти задля покращення якості життя громади» (Київ, 2019).

У навчанні в проєкті взяло участь 20 викладачів коледжу, які підвищили рівень інформаційної компетентності, обізнаності щодо новітніх мультимедійних засобів візуалізації навчального матеріалу [2]. Враховуючи важливість окресленої проблеми, перспективним вважаємо поширення досвіду «Університет третього віку для педагогів» на місцевому рівні: серед учителів загальноосвітніх навчальних закладів та зацікавлених суб'єктів освітнього процесу.

Література

1. *Univerzita tretieho veku*. URL: <https://www.unipo.sk/cckv/uzv>
2. Самойленко О. 2017. Творча група як форма підвищення професійної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Випуск 51. С.54-59.
3. Федоренко С. А. Університети «третього віку» як складова безперервної освіти: зарубіжний досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 1. С. 133-138.

4.13. Педагогічна діагностика професійних компетенцій викладача ЗВО

*Белікова О.В., Бессонова Н.М.,
Греул О.О., Дитюк С.О.*

Останнім часом одним із найгостріших питань у сучасних педагогічних дискусіях стає питання про особистість педагога, його професійну діяльність, вимоги, що висуваються до нього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що ця проблема є багатоперспективною. Актуальну проблему професійно значущих якостей педагога досліджували такі вчені, як І. Зімня, І. Зязюн, І. Подласий, В. Сластенін, Е. Клімов, М. Харламов та інші [2, с. 258]. Головна концепція, яка об'єднує різні наукові погляди цих дослідників, полягає в тому, що викладач закладу вищої освіти - це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти сукупністю професійних якостей: бути вченим, педагогом-практиком, вихователем, психологом, володіти технологією навчально-виховного процесу та забезпечувати органічне поєднання в процесі навчання освітньої, наукової та інноваційної діяльності [1; 6; 8; 10]. Психолог В.А. Крутецький пропонує таку структуру професійно значущих якостей особистості викладача: світогляд, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, педагогічні здібності, професійно-педагогічні знання, вміння, навички [3, с. 78].

Т.І. Руднева додає до змісту професійної компетенції викладача когнітивний компонент і практичні навички [9, с. 56].

Т.М. Ткачова акцентує увагу на особистісних якостях викладача як основоположних, що впливають на якість професійної підготовки випускників ЗВО. [10, с. 77].

Сукупність професійно обумовлених вимог до педагога визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. В її складі правомірно виділити, з одного боку – психологічну, психофізичну та фізичну готовність, а з іншого, науково-теоретичну та практичну компетентність як основу професіоналізму. Система професійно обумовлених вимог до педагога становить зміст професійної компетенції викладача. Дотепер накопичений багатий досвід побудови системи професійної компетенції викладача, який дозволяє об'єднати професійні вимоги в три основні групи, що взаємопов'язані та доповнюють одна одну: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання та навички [8:256].

Зважаючи на багатоаспектність проблеми формування професійних компетентностей викладачів різних дисциплін. Пропонуємо розглянути її на прикладі викладачів-мовників, які працюють з іноземними студентами.

Ураховуючи специфіку процесу навчання мови іноземних студентів, можна стверджувати, що викладач із мовної підготовки іноземних громадян:

- повинен володіти знаннями не тільки в галузі методики викладання мови, але й у галузі культури тієї країни, представниками якої є студенти, що вивчають мову;

- є носієм культури країни мови, що вивчається;

- у навчальному процесі виконує функції носія не тільки вітчизняної, а й зарубіжної культури, звертаючи увагу студентів на різні аспекти культури інших країн, сприяє їх залученню до цінностей культур різних народів;

- повинен володіти культурою мови, що виражається в правильності мовлення, в необхідному виборі для конкретної мети мовних засобів (точності, чистоті, виразності, багатстві та різноманітності мовлення), у дотриманні мовленнєвого етикету.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу щодо визначення дефініцій вищенаведених понять, ми дійшли висновку, що виділяють такі компетенції викладача з мовної підготовки іноземних громадян [2; 3; 4; 5; 9; 10]:

1. Загальногуманітарна компетенція.

2. Лінгвістична компетенція.

3. Психологічна компетенція.

4. Педагогічна компетенція.

5. Методична компетенція.

6. Професійно-комунікативна компетенція.

Для вивчення особливостей сприйняття особистості викладача мовної підготовки іноземних громадян, які є значущими для студентів вищої освіти, було проведено опитування: «Викладач очима іноземних студентів». У ньому взяли участь студенти будівельного й архітектурного факультетів ХНУБА. Нами були поставлені певні завдання для вивчення особистості сучасного викладача, а саме визначити:

- 1) загальні уявлення іноземних студентів про вимоги, що висуваються до викладача закладу вищої освіти;

- 2) найбільш значущі для іноземних студентів характеристики в професіограмі викладача;

- 3) динаміку уявлень образу викладача закладу вищої освіти в оцінках іноземних студентів на різних курсах навчання.

Це дослідження проводилося в кілька етапів. На першому етапі експерименту студентам-іноземцям 3, 4, 5 курсів пропонувалося закінчити речення: «Сучасний викладач ЗВО повинен бути ...», використовуючи власні формулювання. Після обробки результатів цих опитувань був складений список значущих для студентів характеристик особистості викладача. Студентам 1, 2 курсів пропонувалося проранжувати характеристики особистості викладача з отриманого

списку. Аналіз результатів опитування засвідчив наявність двох основних груп: професійних якостей та особистісних якостей викладача.

Згідно з результатами нашого опитування іноземні студенти вважають, що викладачу мають бути притаманні такі якості: *професіоналізм* (при цьому використовувалися формулювання «добре пояснювати», «зрозуміло пояснювати», «пояснювати складні питання», «пояснювати просто», «добре відповідати на питання»), *риторична майстерність* («цікаво розповідати», «культура мовлення», «використовувати прості речення», «говорити чітко»), *комунікабельність* («добре спілкуватися», «спілкуватися шанобливо», «культурно спілкуватися», «бути близько до студента», «дружити зі студентами»), *широкий світогляд* («відкритий розум», «розумний», «багато знати»), *знання навчального предмета* («знати предмет», «ґрунтовні знання»), *доброзичливість* («добрий», «добрі стосунки зі студентами», «хороший характер», «допомагати студенту»), *вміння володіти собою* («не кричати», «не знущатися», «спокійний», «терплячий»), *інтернаціоналізм* («не бути расистом», «розуміти, що всі студенти рівні: українські та іноземні»), *толерантність* («поважати нашу культуру», «поважати нашу релігію»), *зовнішній вигляд* («гарний», «акуратний»), *емпатія* («допомагати студенту»), *вимогливість, об'єктивність, шанобливе ставлення до студента*.

Найбільш частотними виявилися такі характеристики: «не бути расистом» – 60%, «добре пояснювати» – 55%, «знати предмет» – 40%, «розумний» – 38%, «добрий» – 32%, «терплячий, спокійний» – 33%, «добрі стосунки зі студентами» – 30%, «комунікабельний» – 30%, «поважати студента» – 27%.

Під час порівняльної характеристики ранжирування якостей студентами молодших і старших курсів нами були виявлені такі закономірності.

Студенти молодших курсів надають значення не стільки професійним якостям, науковому рівню знань викладача, скільки ставленню викладача до самих студентів: для студента-першокурсника важливо, як із ним спілкуються, наскільки доброзичливий, терплячий і тактовний викладач у спілкуванні з ним. При оцінці образу сучасного викладача вони значною мірою орієнтуються на його особистісні якості, систему доброзичливих і поважних стосунків між студентом і викладачем. На перше місце студенти 1, 2 курсів ставлять таку якість, як «шанобливе ставлення до студента», на друге – «інтернаціоналізм», на третє – «доброзичливість» і «комунікабельність», на четверте – «уміння зрозуміло пояснювати», на п'яте – «розуміти студента» та «допомагати студенту».

Студенти 3, 4, 5 курсів оцінюють систему особистісних взаємин із викладачем і знання навчальної дисципліни викладання, вміння риторично грамотно викладати навчальний матеріал. Вони виділяють такі якості, що характеризують професійні та особистісні якості

викладача: «добре знання предмета» і «вміння пояснювати» (1 ранг); «шанобливе ставлення до студента» і «доброзичливість» (2 ранг); «уміння володіти собою» (3 ранг); «об'єктивність оцінювання знань студента» і «комунікабельність» (4 ранг); «зовнішній вигляд» (5 ранг), «інтернаціоналізм» (6 ранг).

Проаналізувавши ці дані, можна зробити такі висновки:

- у викладачеві мовної підготовки іноземних громадян студенти повинні бачити патріота України. При цьому в його діяльності абсолютно неприпустимі прояви націоналізму, зневажливого ставлення до представників будь-якої іншої країни, будь-якої іншої національності;

- образ викладача закладу вищої освіти складається з багатьох суб'єктивних факторів сприйняття студентів і містить декілька груп якостей: індивідуально-особистісні, що характеризують викладача як особистість; професійні, що характеризують його професійну діяльність; соціальні, що характеризують комунікативні якості викладача, взаємодію з учасниками освітнього процесу;

- у процесі навчання студентів уявлення образу викладача зазнають змін;

- ефективність та оптимізація процесу навчання мови іноземних учнів залежить як від педагогічного професіоналізму – знань і вмінь у галузі лінгвістики, країнознавства, методики, педагогіки та психології, так і від індивідуально-психологічних особливостей особистості викладача.

Таким чином, посилення уваги до питань діагностування рівня володіння викладачами з мовної підготовки професійними компетентностями потребує не тільки науково-обґрунтованого інструментарію щодо постійного вимірювання, аналізу й удосконалення оцінювання навчальних результатів професійної підготовки студентів, але й нового погляду на систему педагогічної діагностики. Системна діагностика на підставі компетентнісного підходу повинна стати ключовим і наскрізним компонентом моніторингу якості професійної підготовки фахівців із мовної підготовки в закладах вищої освіти технічного напрямку.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Аспект. Пресс, 2014. 362 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 3-е изд., доп. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2014. 448 с.

3. Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы: Библиотека по образовательной политике / под общ. ред. О.В. Овчарук. Москва : К.И.С., 2012. 112 с.

4. Компетентность саморазвития специалиста: педагогические основы формирования в высшей школе / науч. ред. Н.В. Кичук. Измаил : ИГГУ, 2014. 236 с.

5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 470 с.

6. Панина С. В., Макаренко Т. А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академ. бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 312 с.

7. Подласий И. П. Педагогика. Москва : ВЛАДОС, 2015. 398 с.

8. Руднева Т. И., Астахова С. В., Лапшова Е. С. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2014. 249 с.

9. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. Москва : Школа-Пресс, 2015. 512 с.

10. Ткачова Т. М. Роль личности в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учебное пособие. Москва : МАДИ. 2015. 76 с.

4.14. Траєкторія розвитку викладача

Воронцова О.М.

У сучасній педагогіці існує багато різноманітних форм та методів інноваційного навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення вмінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у пригоді в подальшому розвитку самоосвіти й самореалізації.

Колишня міністерка освіти і науки України Ганна Новосад зазначила: «Якщо ми подивимось на найуспішніші країни в галузі освіти, ми побачимо Китай, Гонконг, Корею, Сінгапур. Вони мають найкращі показники в математиці, фізиці, природничих науках. Коли ми подивимося на найщасливіші країни, тут на верхівці списку побачимо Фінляндію, Ісландію, Норвегію, Швецію. Мені здається, система освіти має безпосередній вплив на те, чи почувають себе люди щасливими. Якщо найщасливішими країнами є саме ці, давайте подивимося, чому вони такими є» [1].

Перед кожною людиною завжди стоїть питання «Як вчитися?», «Коли вчитися?», «У кого вчитися?». Кожний вибирає свій шлях навчання, отримання досвіду, отримання інформації. Так, цей шлях важкий, але сучасний викладач повинен відходити від авторитарно-репродуктивного навчання та навчати молодь, студентів, дорослих здобувати свою освіту за більш активними формами навчання, як цього

потребує сьогодення. Необхідно навчити їх самоорганізовуватися, розвивати свою ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість, комунікативність, динамізм, конструктивність тощо. А для цього необхідно впроваджувати у свою роботу нові інтерактивні методи, новітні технології навчання. Запроваджувати такі форми, які б забезпечували позитивний результат навчання. Такими формами та методами навчання можуть бути: тренінги, дискусії, диспути, турніри, дебати, ділові та імітаційні ігри, ситуаційні вправи, рольові та управлінські ігри, вебінари, метод аналізу конкретних виробничих ситуацій, метод мозкової атаки та інші. У зв'язку з цим викладачу потрібно застосовувати кілька методів навчання в різних комбінаціях. Тільки в такий спосіб він буде мати позитивний результат навчання.

Сьогодення потребує від викладача не тільки передати накопичений обсяг знань, а навчити студентів, молодь, дорослих самоорганізовуватися, самонавчатися та вміти адаптуватися до динамічних умов життєдіяльності, знаходити і виділяти головне із великого обсягу інформації. Нині зростає попит на спеціалістів, які поєднують у собі високу професійну компетентність із творчими, управлінськими, підприємницькими здібностями та навичками соціального спілкування.

Для опанування сучасними технологіями освіти викладачі значну увагу приділяють власному вдосконаленню, формуванню насамперед у собі нових компетенцій педагогічної майстерності, тому вони систематично працюють із фаховою та педагогічною літературою, обмінюються досвідом під час засідань циклових комісій, конференцій, вебінарів, круглих столів тощо. Викладачі обговорюють підсумки взаємовідвідування занять, накопичений досвід викладачами вищої категорії, наукові та педагогічні видання.

Міжнародний досвід вищих навчальних закладів із проблеми розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача засвідчує наявність стандартів до якості роботи науково-педагогічних, педагогічних кадрів, виконання яких піддається аналізу в процесі акредитації вищих навчальних закладів, незважаючи на те, що кожен заклад встановлює свої вимоги до викладачів; на сучасному етапі виокремлюють предметний, методичний, соціальний і персональний професіоналізм. Основними формами, що використовуються для розвитку педагогічного професіоналізму викладачів, є: лекції, семінари, дискусії, мозковий штурм, консультування молодих досвідченими колегами, конференції, ділові ігри, психолого-педагогічні тренінги, спільне проведення навчальних занять, хіт-паради (рейтинги) навчальних дисциплін, школи педагогічної майстерності, школи лекторської майстерності, наставництво тощо [2].

XXI сторіччя – час, коли світ щодня змінюється із шаленою швидкістю. З огляду на це сьогодні освіта має не відтворювати, а продукувати нові знання, бути каталізатором для інтелектуального

потенціалу, відслідковувати та передбачати ті напрями, за якими найближчим часом буде розвиватися та чи інша галузь. Саме так треба здійснювати підготовку справжніх професіоналів своєї справи.

Наше суспільство надає нам всі можливості для власного розвитку. Професійна компетентність викладачів формується в процесі професійної підготовки під впливом особистісних, соціально-психологічних, організаційних та інших чинників. Освіта спрямована забезпечувати не тільки інтелектуальний потенціал суспільства, але й готувати працівників нового типу відповідно до потреб сучасного виробництва. Підготовка конкурентоспроможних фахівців потребує не лише значних матеріальних ресурсів, а й наявності висококваліфікованих працівників.

Саме через діяльність педагогічних працівників реалізується державна політика України, яка передбачає, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. У зв'язку з цим педагогічні працівники повинні володіти комплексом спеціальних та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, сформованістю методологічного мислення, високою загальною і професійною культурою, розвиненістю спеціальних здібностей і професійно значущих якостей особистості, найвищим виявом розвитку яких є їхня творча індивідуальність.

Високої якості освітніх послуг можна досягти лише за наявності педагогів, які постійно вдосконалюють свою майстерність, мобільно реагують на зміни, що відбуваються в освітньому просторі. Розвиток педагогічної майстерності викладачів потребує застосування дидактичних принципів (науковості, зв'язку навчання з практикою, систематичності та послідовності) і принципів професійної освіти (професійної спрямованості, гуманітаризації та демократизації професійної освіти, фундаменталізації, інтеграції, інформатизації, інноваційності, наступності), на основі яких формулюватимуться специфічні принципи розвитку педагогічної майстерності викладачів.

Закон «Про вищу освіту» передбачає, що педагогічні працівники мають постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності, додержуватися норм педагогічної етики, моралі; поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах [3].

Відповідно до Концептуальних положень освіти дорослих, визначених Л.Б. Лук'яною, освіта дорослих – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається впродовж усього життя, завдяки якому

дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію. Освіта дорослих як важлива складова неперервної освіти сприяє науковому, соціальному й економічному розвитку, демократії, екологічно сталому розвитку суспільства, в якому замість жорстких конфліктів мають бути діалог і культура світу, засновані на справедливості [6].

Викладачу належить провідне значення у практичному вирішенні психолого-педагогічних проблем. Саме йому доводиться інтегрувати та використовувати всю інформацію з різних нормативних і науково-методичних джерел із метою ефективної організації освітнього процесу, з урахуванням реальних, багато в чому унікальних ситуацій конкретної предметної галузі. Тому розвиток педагогічної майстерності як одне з найважливіших завдань підвищення кваліфікації викладача потребує особливої уваги – вивчення, перевірки ефективності й оптимальності та постійного моніторингу з метою прогнозування та корекції [4].

Важливими є підготовка й підвищення кваліфікації педагогів вищих навчальних закладів через реалізацію принципу «освіта впродовж життя» [2].

Оптимізація закладів освіти, виведення коледжів зі структури університетів і передача на місцевий бюджет, запровадження нових критеріїв для визначення рівня фінансування, єдині державні кваліфікаційні іспити, визначення мінімальної вартості контрактного навчання – це не повний перелік змін, які відбудуться в освіті в найближчому часі. Ураховуючи, як швидко реалізуються наміри щодо перерозподілу фінансування закладів вищої освіти, чекати на інші зміни довго не доведеться. Що це – шокова терапія? А можливо, навіть хірургія? Крім того, спочатку необхідно мотивувати педагогів, а потім ставити завдання. Примарні обіцянки, що це колись відбудеться, вже не сприймаються. Заробітна плата в п'ять і навіть десять тисяч для викладача не просто низька, а принизлива, враховуючи те, що мінімальна складає 4723 гривні. Інвестувати необхідно насамперед не в абстрактну освіту, а в зовсім неабстрактних людей [5].

Так, мотивація дорослих забезпечується тоді, коли поданий матеріал викладача цікавий, актуальний, має змістовну діяльність, практичну значущість, презентований нестандартно.

Викладачу, який працюватиме з молоддю, дорослими, студентами обов'язково треба брати до уваги, що дорослі – це досвідчені учні, вони вже вміють учитися, мають певний навчальний та життєвий досвід. Вони чітко можуть сформулювати свої запити, потреби, вони спроможні працювати довше та зосередженіше. Однак вони будуть так працювати лише тоді, коли навчальна діяльність для них має важливе практичне значення, дає змогу виявляти свої думки та переконання. Дорослі учні мають більше обов'язків, вони більше заклопотані, втомлені від виробничої діяльності або домашньої роботи, тому із задоволенням

залучаються до інших видів діяльності. І це треба обов'язково враховувати.

Освіта як учня, так і дорослого є однією з небагатьох сфер діяльності, де попит на кваліфікованих людей залишається стабільним. Завжди будуть необхідні викладачі з високим рівнем обізнаності, гарною мотивацією, умінням вчити відокремлювати головне в потоці всієї інформації.

Література

1. Новосад. Г. Школа має позбутися страху завдання. URL: <https://osvita.ua/school/65581/>.
2. Доповідь В.о.директора КЗВО «ДПК» ДОР», доктор філософії в галузі права К.Г.Головачова «Психолого-педагогічні аспекти формування майстерності молодих викладачів в контексті реформування вищої освіти. Розвиток, організація та діяльність школи молодого педагога»
3. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37/38. С. 2716.
4. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти. Черкаси: ЧДПУ, 2007. 71 с.
5. Хоменко М. Треба мотивувати, а потім ставити завдання. URL: <http://osvita.ua/blogs/69899/?fbclid=IwARoqwh-DLoYxEZlpKIKnQWihBv-h7JS5aKzDnFhfrzn4X2vB1WZZTG5X1xs>.
6. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих. URL: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm.

4.15. Формування освітніх потреб під час підготовки дорослих магістрантів – учителів математики

Водолаженко О.В.

Останнім часом суттєво збільшилася чисельність і змінився склад студентів, що вступають на заочну форму навчання в магістратуру по кафедрі математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Якщо раніше це були в основному люди традиційного студентського віку або трохи старше, то сьогодні це дорослі люди зі сформованими звичками, професійним досвідом тощо. Як правило, вони діляться на такі дві категорії:

- 1) учителі математики, які вже мають профільну освіту, що вступили до магістратури з метою підвищення кваліфікації;
- 2) учителі математики, які одержали вищу освіту з іншого профілю, що вступили до магістратури за профільною освітою, оскільки вони перейшли на роботу до школи.

Обидві категорії – це переважно люди 30-50 років. Спілкування з ними на перших же заняттях їхня поведінка, потреби тощо повністю відповідають андрагогічній моделі навчання [3, с. 24-25] та основним андрагогічним принципам навчання [3, с. 26-27]:

- 1) самостійність у навчанні;
- 2) спільна діяльність;
- 3) опора на свій досвід (тобто досвід того, хто навчається);
- 4) індивідуалізація навчання;
- 5) системність навчання;
- 6) контекстність навчання;
- 7) актуалізація результатів навчання;
- 8) елективність навчання;
- 9) розвиток освітніх потреб;
- 10) усвідомленість навчання.

При цьому слід мати на увазі, що оскільки всі студенти є вчителями математики та прийшли отримувати відповідну освіту, то весь навчальний процес будується навколо питань як власне математики, так і методики її викладання. Це визначає коло питань, що розглядаються, та особливо актуально за наявності концепції нової української школи [5], оскільки математична компетентність є визначальною основою для ще чотирьох ключових компетентностей [5, с. 11-12]:

- 1) основні компетентності в природничих науках і технологіях;
- 2) інформаційно-цифрова компетентність;
- 3) ініціативність і підприємливість;
- 4) екологічна грамотність і здорове життя.

Математична компетентність сприяє грамотному, повноцінному як оволодінню цими компетентностями, так і їхній реалізації, тому що в структуру кожної компетентності входять позиції, пов'язані із застосуванням математичних методів, моделей тощо.

Слід наголосити, що освітні потреби зазначеної вище категорії учнів особливо проявляються через такі андрагогічні принципи навчання: спільна діяльність; актуалізація результатів навчання; елективність навчання; розвиток освітніх потреб.

Інші принципи також проявляються під час роботи, але виконують допоміжну функцію або аналогічні принципам традиційної педагогічної моделі навчання (наприклад, системність навчання).

Розглянемо прояв виділених принципів більш детально.

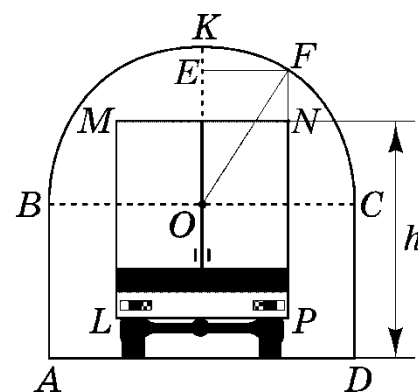
Принцип спільної діяльності проявляється в студентів практично з перших занять. Вони дуже активно обмінюються матеріалами (як навчальними, так і пов'язаними з їхньою роботою в школі), допомагають один одному, спільно виконують завдання тощо. Причому колективно (тією чи іншою мірою) працює практично вся група на відміну від більш молодих за складом, де частина групи розбивається на невеликі колективи по 2-3 студенти, а частина працює індивідуально. Отже, можна стверджувати, що в групах дорослих студентів відбувається

формування «сукупного суб'єкта» [4, с. 53-54]. Окремо слід зазначити, що характерні риси поведінки вчителів, коли вони працюють на семінарах і коли вони працюють як студенти, у деяких випадках істотно відрізняються. На семінарах іноді вчителі демонструють позицію в стилі «ми краще знаємо, як...», «навіщо це нам...», «у програмі цього немає...» тощо. У студентів таке явище не засвідчується. Можливо тому, що на семінар учитель іде для формального отримання балів для атестації, тобто фактично вимушено. Навчання ж – трохи інша справа. На жаль, у нас не було можливості простежити ставлення до роботи хоча б в однієї людини по ланцюжку «семінар – навчання – семінар».

Це ж стосується й елективності навчання. Дорослі студенти, не соромлячись, ставлять запитання по темах, які їх цікавлять. Уважно вислуховують відповіді. Причому до обговорення найчастіше залучається вся група, а тема заняття поступово «відходить убік» від запланованої викладачем. Оскільки тема заняття змістилася, а викладач не до кінця розглянув запланований матеріал, то студенти із задоволенням вислуховують і його також, розв'язують задачі та ін., незважаючи на те, що заняття офіційно вже закінчилося.

Прояви ж принципу актуалізації результатів навчання мають найчастіше досить цікаву форму. Розглянемо характерний приклад (рис. 17). На занятті аналізувалося завдання №19 з тесту ЗНО з математики за 2017 рік [7, с. 195].

На рисунку зображено поперечний переріз аркового проїзду, верхня частина якого (дуга BKC) має форму півкола радіуса $OC = 2$ м. Відрізки AB і DC перпендикулярні до AD , $AB = DC = 2$ м. Яке з наведених значень є найбільшим можливим значенням висоти h вантажівки, за якого вона зможе проїхати через цей арковий проїзд, не торкаючись верхньої частини арки (дуги BKC)? Уважайте, що $LMNP$ – прямокутник, у якому $MN = 2,4$ м і $MN \parallel AD$.



Відповідь	А	Б	В	Г	Д
Дистрактор	4,4 м	4 м	3,7 м	3,5 м	3,2 м
Вважають за правильне	12,2%	10,7%	24,7%	24,3%	27,4%

Правильна відповідь – Г

Рис. 17 Статистичні результати аналізу відповідей учнів на завдання №19 з тесту ЗНО з математики за 2017 рік

У таблиці, окрім умови задачі та варіантів відповідей, наведено статистичні результати аналізу відповідей учнів [7, с. 195]. Школярі повинні були вибрати букву для правильної відповіді. Як засвідчують дані таблиці, відповіді розподілилися практично рівномірно (якщо

скласти відсотки для А та Б – двох зовсім неможливих ситуацій), тобто більшість учнів відповіди просто вгадували. Ті, хто правильно розв'язав задачу, на цьому фоні просто загубились. Тому ця задача з великим інтересом обговорювалася студентами з урахуванням можливих помилок учнів, висловлювалися пропозиції з їхнього запобігання. В однієї студентки наступного дня були уроки у випускному класі. Вона розглянула зі своїми учнями цю задачу та принесла в університет на чергове заняття надзвичайно цікаве питання. Річ у тому, що для розв'язування задачі учні повинні були провести відрізок NF і побудувати трикутник EFO , яких на вихідному малюнку не було. З огляду на це головне питання до вчительки було таке: «Як ви його (трикутник) побачили?». Учні звикли знаходити та виконувати додаткові побудови на геометричних кресленнях, а тут потрібно це було зробити на вантажівці. Це питання надто активно колективно обговорювалось студентами з участю викладача. Розглядалися різні підходи до того, як можна побачити додаткові побудови. Таким чином, актуалізація була виконана практично без затримок. У той же час подібних ситуацій і таких питань у середовищі молодих студентів практично не виникає. Якщо вони й розглядаються, то тільки за ініціативою викладача.

Принцип розвитку освітніх потреб у контексті розглянутої ситуації представляється нам найбільш важливим, а робота в цьому напрямі завжди з ентузіазмом підтримується дорослими студентами. Це пов'язано з тим, що розглянутий вище принцип елективності доречний тільки до тих ситуацій та проблем, які студентам уже знайомі, тобто вони хочуть ґрунтовніше попрацювати в цьому напрямку. Вони не можуть ставити запитання про ті речі, які їм недостатньо або зовсім невідомі, про існування яких вони не здогадуються й, природно, не уявляють, як це можна використовувати у роботі шкільного вчителя. Це повною мірою стосується використання математичних пакетів у роботі сучасного вчителя математики. Наголошуємо: не просто для розв'язування задач, а в різних аспектах роботи вчителя.

При розвитку освітніх потреб дорослих студентів у незнайомій їм галузі відбувається «перемикання» між педагогічною та андрагогічною моделями навчання в процесі взаємодії викладача зі студентами. Причому воно відбувається неодноразово. У режимі педагогічної моделі студенти з інтересом (оскільки попередньо була поставлена актуальна й важко розв'язувана або взагалі нерозв'язувана традиційними способами проблема) слухають пояснення викладача, розбирають і розв'язують задачі під його керівництвом. Вони із зацікавленістю сприймають новий, зовсім незнайомий та незвичний матеріал. Потім, по мірі накопичення нових знань, відбувається «перемикання» на андрагогічну модель навчання. Це «перемикання» відбувається з ініціативи студентів. Вони можуть вимовити фразу типу: «Давайте ми самі спробуємо...» або щось подібне. Це значить, що вони сприйняли достатньо знань для

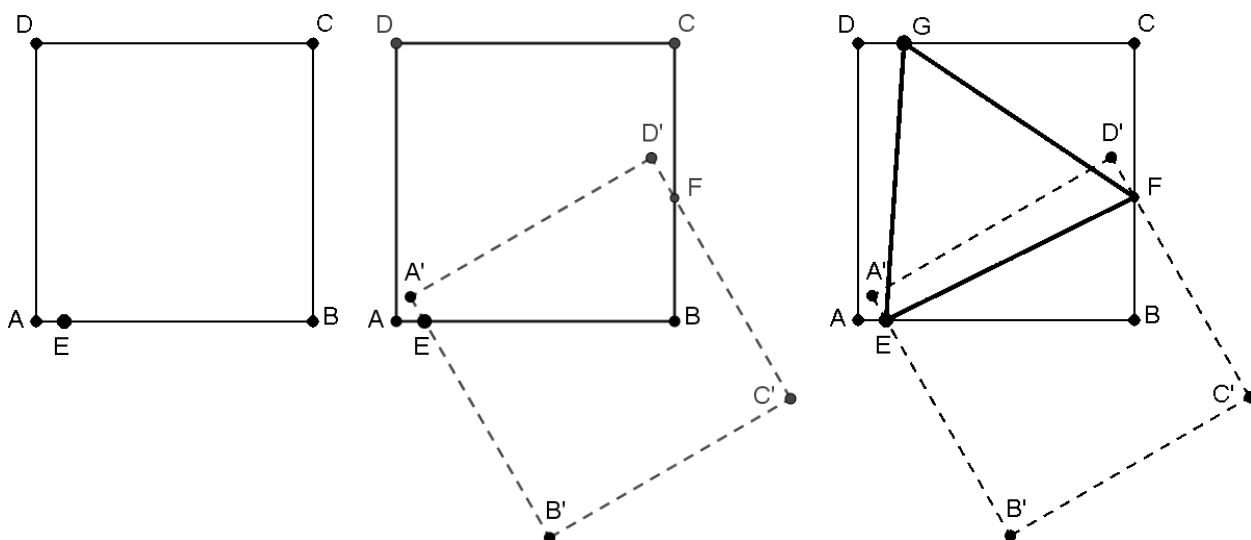
подальшого самостійного розвитку освітніх потреб. Незважаючи на те, що це дорослі люди, у цей перехідний момент вони нагадують дітей, які методом спроб і помилок пізнають світ під доглядом дорослих; тобто виникає якась межова ситуація. При цьому викладач, і це дуже важливо, не повинен робити зайвих втручань. Його функції, поведінка також «перемикаються» між двома станами: 1) старшого (не за віком, а за знаннями) товариша, коли студенти самостійно просуваються по досліджуваному матеріалу, а він тільки доглядає за ними; 2) учителя, наставника, коли студенти «застрягли» і їм необхідна допомога (причому, що важливо, студенти при цьому не намагаються відстоювати свою самостійність). Ця кількарезова зміна ролей під час одного заняття супроводжується загальною доброзичливою атмосферою в групі та, одночасно, надто сильною емоційною та інтелектуальною напругою. Але воно того вартує: ефективність таких занять надто висока, а про регламент часу забувають всі учасники процесу.

Розглянемо для ілюстрації реалізацію принципу розвитку освітніх потреб дорослих студентів на прикладі розв'язування задач за допомогою геометричних перетворень.

Тема про геометричні перетворення є однією з найбільш складних тем шкільного курсу математики. До того ж щороку обсяг матеріалу, що вивчається з даної теми, представлений у підручниках, зменшується. З іншого боку, геометричні перетворення активно використовуються для розв'язування задач у науці та техніці. Для зняття цього протиріччя студентам пропонується вивчати геометричні перетворення та розв'язувати задачі з їхньою допомогою із застосуванням пакета динамічної геометрії GeoGebra [1]. Для формування мотивації студентам спочатку дається задача, нескладна, на перший погляд, але яку зовсім не зрозуміло як розв'язувати:

У даний квадрат вписати рівносторонній трикутник так, щоб одна з його вершин була в заданій точці на стороні квадрата [2, с. 116].

Якщо спроби студентів розв'язати цю задачу є безуспішними, то їм пропонується розв'язок, але не відразу, а у вигляді діалогічного обговорення послідовності етапів розв'язування (рис. 18):



Крок 1.
Постановка задачі.
Точка E – задана.

Крок 2.
Поворот квадрата навколо
точки E на 60° за
годинниковою стрілкою.
Позначаємо точку F .

Крок 3.
Точка F – друга вершина
шуканого трикутника.
Будуємо його.

Рис. 18. Етапи розв'язування задачі

При традиційному розв'язуванні таких задач необхідні геометричні перетворення виконуються розумово (а це складна та неочевидна процедура), а на аркуші паперу відображаються лише результати перетворення. Причому в літературі етап розумової роботи практично не описується, що створює фактично непереборний бар'єр розуміння для початківця, який намагається такі розв'язки аналізувати. У пакеті GeoGebra перетворення виконується безпосередньо на екрані. І поступово студенти навчаються виконувати їх розумово, передбачаючи результати перетворення. На основі згаданої задачі та пари подібних до неї формується алгоритм аналізу та розв'язування таких задач (робота виконується сумісно з викладачем та студентами). На цьому, як правило, етап роботи в межах педагогічної моделі закінчується та відбувається перехід до андрагогічної. У такий спосіб відбувається «провокування» студентів на самостійну роботу та подальше занурення в неї. Подібні завдання розв'язуються й зі студентами молодшого віку, але дорослі студенти проходять цей етап швидше. Отже, основним завданням навчання дорослих повинно бути не тільки професійне вдосконалення, але й активізація процесу їхнього особистісного розвитку [6, с. 70]. Це повністю відповідає інтегральній компетентності випускника магістратури: «Здатність успішно розв'язувати складні навчально-педагогічні задачі та проблеми на основі практичного досвіду, умінь та знань, що передбачає глибокі знання з математики та застосування психолого-педагогічних теорій та методів».

Отже, ми вважаємо, що при навчанні дорослих студентів – учителів математики – провідне значення має принцип розвитку освітніх потреб

(при почерговому використанні педагогічної та андрагогічної моделей). Інші принципи важливі, але їм належить допоміжна функція.

У процесі роботи здійснюється корегування епізодичної пам'яті студентів, на основі якої, як правило, відбувається використання особистого досвіду людини (життєвого, професійного). Дорослі студенти на підставі нового досвіду, нових патернів поведінки, відпрацьованих у змодельованих професійних ситуаціях, співвідносять нові підходи до розв'язування задач із тими, до яких вони звикли, що дозволяє змінити шаблони професійної поведінки, що вже сформувалися в них, але заважають подальшому розвитку професійних компетентностей. Для цього студенти на заняттях та в самостійній роботі практично «пропускають через себе» такі нові форми. Вони згадують, як вони зазвичай діють, а потім проговорюють, як треба діяти та закріплюють це за допомогою розв'язування задач. Унаслідок цього в їх пам'яті відбувається переписування шаблонів поведінки (зокрема розумової), що сприяє подальшому професійному зростанню.

Література:

1. GeoGebra: Графический калькулятор для функций, геометрии, статистики и 3D геометрии. Динамическая математика для учёбы и преподавания. URL: <http://www.geogebra.org> (дата звернення: 19.01.2020).

2. Аргунов Б. И., Балк М. Б. Геометрические построения на плоскости. Москва : ГОСУЧПЕДГИЗ, 1957. 268 с.

3. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 128 с.

4. Основы андрагогики / И. А. Колесникова и др.; Москва : Академия, 2006. 163 с.

5. Концепція нової української школи. Затверджена рішенням колегії МОН України 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 19.01.2020).

6. Лебедева Н. В. Современные подходы к проблеме обучения взрослых. *Сибирский психологический журнал*. 2014. № 51. С. 65-72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-probleme-obucheniya-vzroslyh> (дата звернення: 19.01.2020).

7. Офіційний звіт про проведення в 2017 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти : у 2 т. / Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2017. Т. 2. 308 с. URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/08/ZVIT_ZNO_2017_Tom_2.pdf (дата звернення: 19.01.2020).

4.16. Методичні аспекти програми підвищення кваліфікації вчителів математики

Жерновникова О.А., Проскурня О.І.

З огляду на те, що математика завжди була і є невід'ємною та істотною складовою людської культури, ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу й важливою компонентою розвитку особистості [1], то математична освіта має на меті виховати в людині здатність розуміти сенс поставленого перед нею завдання, вміння правильно, логічно міркувати, сформулювати навички алгоритмічного мислення. Кожному треба навчитися аналізувати, розуміти сенс поставленого завдання, схематизувати, чітко висловлювати свої думки тощо, а з іншого боку – розвинути уяву та інтуїцію (просторове уявлення, здатність передбачати результат і вгадувати шлях вирішення тощо). Загалом, математика потрібна для інтелектуального розвитку особистості.

У сучасних умовах якісна математична підготовка здобувачів освіти в поєднанні з загальнокультурною є підґрунтям гармонійного розвитку особистості, що формує потребу особистості до саморозвитку в процесі неперервної освіти. Повноцінну математичну освіту забезпечує готовність особистості до ефективної громадської та виробничої діяльності, чим зумовлюється актуальність і значущість забезпечення неперервного професійного росту вчителя математики, який у процесі своєї професійної діяльності визначає продуктивність діяльності учнів, їх зацікавленість у вивченні предмета, розвиток умінь і навичок самостійної роботи, самореалізацію й активізацію пізнавальної діяльності.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали: основні положення загальної теорії навчання (Ю. Бабанський, А. Вербицький, І. Доброскок, В. Лозова, О. Малихін та ін.); основні підходи до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Т. Браже, С. Вершловський, В. Маслов та ін.); системний підхід до проблем удосконалення освіти та методологія комплексного педагогічного дослідження (І. Гавриш, І. Лернер, А. Кузьмінський, Н. Мельник, Ю. Шабанова, В. Якунін та ін.); концепції професійного становлення й розвитку педагога (І. Зязюн, О. Кайріс, І. Попович, А. Турчин та ін.); концепції професійної компетентності вчителя (Д. Бударін, В. Гриньова, В. Пелагейченко, С. Скворцова та ін.); концепції професійної компетентності вчителя математики (А. Воєвода, О. Жерновникова, В. Жукова, О. Матяш, В. Моторіна, О. Семеніхіна та ін.); концепція неперервної професійної освіти (Ю. Бойчук, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, І. Прокопенко та ін.); теоретичні положення андрагогіки (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва та ін.).

Отже, теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми за літературними джерелами, дисертаційними роботами і власним досвідом надав підстави стверджувати, що нині в системі підвищення кваліфікації працівників освіти немає технологій, які забезпечують постійну взаємодію з вчителем, що не дозволяють залишатися йому вічна-віч зі своїми проблемами і залучають його в активну творчу діяльність і в міжкурсовий період. Крім того, робота ведеться здебільшого в традиційній парадигмі, недостатньо використовуються можливості особистісно-орієнтованої суб'єктної педагогіки, не застосовується диференційований підхід у навчанні, майже не враховується специфіка освіти дорослих. Тому у зв'язку з переходом на нові освітні стандарти [2], виникла необхідність перепідготовки працівників освіти, зокрема і вчителів математики.

Найближчим часом слід розв'язати проблеми, пов'язані з математичною освітою:

1) модифікація змісту і зміни деяких методичних особливостей навчання математики в закладах загальної середньої освіти:

- підготовка до реалізації освітніх стандартів нового покоління в процесі навчання математики;
- формування ключових компетентностей засобами математики;
- упровадження сучасних освітніх технологій у процес навчання математики;
- посилення прикладної та практичної спрямованості в навчанні математики;
- аналіз і адаптація до сучасних умов логічної і загальнокультурної складової математичної підготовки учнів;
- удосконалення системи роботи з учнями, які виявляють інтерес і здібності до занять математикою;

2) використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) навчання математики в закладах загальної середньої освіти:

- методичні аспекти застосування інтерактивних дошок у процесі навчання математики;
- використання інтернет-ресурсів в освіті;
- аналіз можливостей ІКТ у дистанційному навчанні математики;
- математичні пакети і навчальні програми в навчанні математики;
- розробка медіаресурсів і досвід їх застосування в навчанні математики;

3) формування, відповідно до стандартів другого покоління, системи забезпечення якості природничо-математичної освіти:

- сучасні засоби оцінювання результатів навчання математики;
- моніторинг, вимір і аналіз якості математичної підготовки учнів освітніх установ;
- інформаційні технології в системах забезпечення якості природничо-математичної освіти.

Сформульовані актуальні проблеми математичної освіти в сучасному закладі загальної середньої освіти послужили основою при складанні програми курсів підвищення кваліфікації вчителів математики.

Основна мета курсів – формування в слухачів теоретичних основ і практичних умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності відповідно до нових стандартів математичної освіти.

У програмі значна увага приділяється впливу стандартів другого покоління на засоби оцінювання результатів навчання, оскільки з 2021 року всі, без винятку, учні складатимуть ЗНО з математики.

На заняттях слід аналізувати: педагогічні тести, їх види і призначення; класифікацію педагогічних тестів, приклади тестових завдань; оцінку характеристики завдань; організація діагностичних робіт тощо; методики підготовки учнів до тестування; деякі прийоми вирішення завдань підвищеної складності. Також треба проводити і практикуми щодо методів вирішення завдань, складання різних тестових завдань, виконання лабораторної роботи «Статистична обробка результатів тестування з метою визначення якості тесту».

У процесі навчання математики розвивається просторова уява здобувачів освіти, формуються вміння логічно мислити, оперувати з абстрактними об'єктами й коректно використовувати математичні поняття і закони для побудови математичної моделі тієї або іншої ситуації, вдосконалюється розуміння краси математичних міркувань, виховується цілеспрямованість та наполегливість.

Нині важливе значення мають не лише сформовані математична, а й ІКТ-компетентності вчителя, пов'язані з навчанням учнів математики. Світ стає більш залежним від інформаційних технологій, і учні, і вчителі повинні мати досить високий рівень сформованості відповідної компетентності. З огляду на це в програму підготовки слід увести лекції та лабораторні роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації з ІКТ (наприклад, лекція на тему: «Дистанційне навчання на основі вільного програмного забезпечення», лабораторна робота «Використання цифрових освітніх ресурсів для геометричних перетворень графіків», практичне заняття «Методика організації контролю успішності учнів засобами електронних щоденників і електронних журналів»), обмін досвідом у галузі використання ІКТ на уроках математики між слухачами курсів.

При роботі за новими стандартами залишається актуальною й проблема виявлення, підтримки та розвитку талановитої молоді, її специфічне навчання і виховання, спрямоване на підготовку майбутніх висококваліфікованих фахівців. У процесі роботи курсів підвищення кваліфікації слід аналізувати питання, пов'язані з учнівськими олімпіадами з математики різних рівнів; метою, завданнями олімпіад; методикою підготовки учнів тощо.

Слід зазначити, що тематика короткотривалих курсів для складання плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників за напрямом «Математика» (учителі і викладачі математики) має бути розроблена для таких категорій: педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти; педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти за напрямом «Математика» (учителі і викладачі математики).

Обсяг кожного курсу – 30 годин, із них 10 годин – аудиторних, 20 годин – самостійна робота слухача. Відповідно до постанови КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» метою запропонованих курсів є професійний розвиток учителів і викладачів математики згідно з державною політикою в галузі освіти та забезпечення якості освіти. Зокрема, відповідно до п. 15 постанови, це розвиток професійних компетентностей учителів (викладачів) математики, формування ключових компетентностей (визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»), удосконалення використання ІКТ у навчанні математики [3].

У таблиці 8 наводяться назви дисциплін методичного розділу програми курсів підвищення кваліфікації вчителів математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Таблиця 8

**Перелік дисциплін методичного розділу програми курсів
підвищення кваліфікації вчителів математики
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди**

№ з/п	Назва дисципліни	Кількість кредитів ЄКТС
1	Реалізація вимог концепції «Нова українська школа» в навчанні математики	1
2	Методика організації проєктної діяльності учнів у навчанні математики	1
3	Особливості реалізації компетентнісного підходу до навчання при роботі за оновленими підручниками математики	1
4	Використання ІКТ у навчанні математики в сучасних умовах	1
5	Тестування і моніторинг в освіті і в навчанні математики (тестове оцінювання навчальних досягнень учнів, моніторингові дослідження TIMSS і PISA)	1
6	Система підготовки учнів до розв'язування завдань ЗНО з математики	1
7	Методика навчання учнів розв'язуванню завдань з параметрами	1
8	Підготовка учнів до розв'язування олімпіадних завдань з математики	1

9	Методика викладання математики в країнах ЄС	1
10	Використання історичного матеріалу та прикладних задач у навчанні математики	1
11	Освітні програми підготовки вчителя математики в країнах ЄС	
12	Математична складова дослідження PISA	1

Також під час роботи курсів заплановано проведення круглого столу «Вплив стандартів другого покоління і розвитку ІКТ на професійну діяльність учителя математики».

У межах організованого круглого столу були виділені найбільш вдалі аспекти проведених курсів підвищення кваліфікації вчителів математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, слухачами висловлені побажання щодо вдосконалення програми майбутніх курсів. Зокрема пропонувалося збільшити час на аналіз особливостей розробки інтернет-сторінок і сайтів учителя математики, розглянути практичну реалізацію технології системно-діяльнісного підходу на уроках математики.

Отже, і викладачами, і слухачами курсів проведена робота була визнана успішною й корисною для практичної діяльності вчителя математики. Перелік запропонованих курсів підвищення кваліфікації вчителів математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди повсякчас оновлюється залежно від потреб слухачів.

Література:

1. Жерновникова О. А. Особливості сучасного уроку математики. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Х. : Цифрова друкарня №1, 2013. Вип. 43. С. 27–33.

2. Жерновникова О., Ісаєнко К. Забезпечення наступності при вивченні учнями математики та фізики у старшій профільній школі. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя* : зб. наук. пр./редкол. : Л.І. Білоусова та ін. Х., 2018. Вип.17. С. 57–62.

3. Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%Do%BF>.

4.17. Проєктна діяльність як основа підвищення професійної компетентності вчителя математики

Дейниченко Г.В., Дейніченко Т.І.

Модернізація післядипломної педагогічної освіти України,

зорієнтованої на входження до європейського освітнього простору, характеризується становленням національної системи освіти на засадах концепції «Нова українська школа» та реалізацію компетентнісного підходу. Вагоме місце в цьому процесі належить питанням підвищення кваліфікації вчителя математики щодо проектування власної професійної діяльності, оскільки потенційні можливості особистості реалізуються за умови раціональної самоорганізації її діяльності, що має пріоритетне значення для підвищення рівня професійної компетентності вчителя. Водночас спеціальна підготовка вчителя математики є важливим чинником успішності оволодіння учнями проектною діяльністю, яка потребує застосування специфічних психологічних механізмів, методичних прийомів її організації.

Інтерес до вивчення проблеми підвищення кваліфікації вчителя в навчанні учнів проектною діяльністю (ПД) спостерігається в працях науковців із педагогіки, методики математики, психології, в яких вона досліджується в таких напрямках:

- основи організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю того, хто навчається (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, Г. Бевз, М. Данилов, І. Калошина, І. Ільясів, В. Лозова, А. Маркова, М. Махмутов, О. Пометун, Т. Рогова, В. Сухомлинський, Р. Черновол-Ткаченко та інші);

- прийоми й методи, спрямовані на визначення індивідуального стилю діяльності в навчанні (Д. Богоявленський, Н. Валєєва, П. Гальперін, З. Калмикова, В. Ляудіс, А. Маркова, В. Мерлін, З. Слепкань, Н. Тализіна, Л. Фрідман та інші);

- формування вмінь і навичок проектування навчально-пізнавальної діяльності, розвиток самостійності в навчанні (Ю. Бабанський, Д. Богоявленський, Г. Гаджиєв, В. Загвязинський, Є. Ісаєв, Л. Іляєва, В. Кулько, В. Лозова, І. Лернер, В. Паламарчук, М. Павлова, П. Підкасистий, Д. Піт, О. Савченко, В. Симоненко, О. Усова, Т. Цехмістрова, Ж. Шепєлева та інші).

Питання педагогічного проектування навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, знайшли відбиття в працях В. Безрукова, В. Гінецинського, О. Жерновникової, Е. Заїр-Бек, Г. Ільїна, І. Ільєсова, М. Левшина, О. Пєхоти, О. Попової, О. Олексюк, В. Родіонова, В. Серікова, Ю. Тюнникова та багатьох інших науковців. Розгляду питань підготовки вчителя до організації ПД учнів основної школи в позаурочній роботі присвячено дослідження Л. Кондратової тощо. Водночас, при безумовній важливості цих досліджень, ступінь розробки проблеми підвищення кваліфікації вчителя математики до навчання учнів ПД є недостатньою: потребують обґрунтування компоненти її змісту з урахуванням вимог проектною парадигми освіти; очікують розробки дидактичних умов забезпечення компетентності вчителя до здійснення ПД; необхідно уточнити критерії та показники сформованості рівнів компетентності тощо. Це призводить до

виникнення суперечностей між потребами суспільства, школи в учителях високого рівня проектної культури й недостатнім рівнем їх компетентності з ПД; усвідомленням мети цілеспрямованої підготовки вчителів до навчання учнів ПД та нерозробленістю конкретних способів її досягнення.

Аналіз літературних джерел надає підстави засвідчити, що проблема проєктування в педагогічній діяльності не є новою. Водночас вона є настільки багатоаспектною й важливою, що В. Гинецинський, Є. Ісаєв пропонують визначати предмет педагогіки як проєктування, що створює умови для покрокового розвитку системи освіти в цілому, переходу з одного стану до іншого, впровадження й аналізу функцій педагогічних систем. Такої ж позиції дотримуються й В. Ляудис, Н. Матяш, Н. Тализіна, І. Якиманська, висловлюючи переконання, що проєктування є рушійним механізмом розвивальної освіти, акцентуючи увагу на перетворюючій функції ПД [1; 3].

Наукової літератури виокремити основні підходи до розуміння ПД в історії педагогічної думки. Так, на початку ХХ століття вітчизняні педагоги (П. Блонський, В. Ігнат'єв, Є. Каганов, П. Каптерев, М. Крупеніна, А. Макаренко, П. Руднєв, С. Шацький, В. Шульгін та інші) пов'язували проєктне навчання із розвитком особистості, її підготовкою до життя й професійної діяльності. Зарубіжний досвід реалізації ПД був спрямований на розширення утилітарної задачі виконання навчальних завдань у реальних життєвих обставинах (метод проєктів), що розглядалося з позицій цілей навчання (В. Х. Кілпатрік, Д. Дьюї). Самостійна робота над розв'язуванням проблеми, отримання конкретного результату, його публічна презентація мали характер ПД [1; 6]. У сучасному розумінні цього методу вбачаємо його цінність у наданні тому, хто навчається, можливості засвоєння способу самостійного пізнання, що сприяє розвитку й саморозвитку особистості.

Проєктне навчання, яке за своєю суттю є інноваційною діяльністю, потребує застосування сукупності дослідницьких, пошукових, творчих методів, прийомів, засобів, що впливають на розвиток здібностей до спільних дій у нових, можливо безпрецедентних ситуаціях [5, с. 150]. Невід'ємною умовою здійснення ПД є наявність уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапи проєктування, реалізацію проєкту, усвідомлення й рефлексію результатів діяльності [4].

Погоджуємося з дослідниками О. Пехотою, О. Полат, Н. Матяш, які розглядають початкове проєктування як інтегративний вид діяльності, що синтезує елементи ігрової, навчально-пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, комунікативної, творчої діяльності й має загальну мету, узгоджені методи, способи, спрямовані на досягнення результату [3; 4; 5]. Метою навчального проєктування при цьому вважається створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проєктної діяльності того, хто навчається.

До основних принципів здійснення навчального проєктування А. Іоффе відносить умотивованість участі, врахування вікових, психологічних, творчих, регіональних особливостей, інтеграцію різних видів діяльності, системність [2].

Із урахуванням сучасних досліджень [1; 3], виділяємо такі функції ПД тих, хто навчається: перетворювальна, відображувальна, технологічна, програмово-цільова, контрольно-регулятивна, дослідницька, креативна. Як відомо, у виконанні творчих проєктів найбільш проявляються дослідницька і креативна функції. Водночас обґрунтування ПД як психологічної одиниці засвідчує, що її реалізація потребує відбору змісту, аналізу структури дій, необхідних для створення об'єкта, що проєктується тощо.

У численних дослідженнях учених доведено (О. Газман, Н. Матяш, Н. Пахомова, О. Пехота, Л. Теплоухова та інші), що під час проектного навчання відбувається не лише трансляція тих чи інших знань, їх перенос у нові нестандартні умови, а й формуються вміння самостійного їх здобування, застосування в розв'язуванні нових пізнавальних і практичних завдань; здійснюється інтелектуальний творчий розвиток і саморозвиток суб'єкта освітньої діяльності; вдосконалюються комунікативні навички; розширюється коло спілкування, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему; прищеплюються вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати й аналізувати необхідну інформацію в різних аспектах, висувати гіпотези, вміти робити висновки тощо.

Отже, міжпредметне значення ПД, широкий спектр можливостей її використання у вивченні дисциплін природничо-математичного, методичного циклів, у розв'язуванні великого класу прикладних задач потребують ґрунтовного оволодіння вчителями математики технологією проєктування для розуміння прикладних аспектів досліджуваного феномена; методикою навчання учнів навчально-проєктної діяльності для розвитку професійних компетентностей учителів в умовах реформування освітньої галузі.

Із метою підвищення кваліфікації вчителів математики закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), удосконалення їхньої методологічної та теоретичної професійної компетентності, поглиблення знань в організації ПД школярів нами розроблено програму курсу «Методика організації проєктної діяльності учнів у навчанні математики» (відповідно до постанові КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників»).

Завданнями підвищення кваліфікації визначено: підвищення рівня професійної компетентності вчителя математики відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик; оновлення професійних знань і вмінь учителів математики ЗЗСО в аспектах організації проєктної навчально-пізнавальної діяльності школярів; оцінювання навчальних

досягнень учнів під час начального проєктування; формування проєктного мислення, готовності педагогів до впровадження інновацій в освітній діяльності відповідно до вимог Нової української школи.

Програма курсу складається з таких модулів, як-от: «Сутнісно-змістова характеристика проєктної навчально-пізнавальної діяльності школярів» та «Організація проєктної діяльності школярів у навчанні математики». Освітньо-тематичний план програми розрахований на 30 годин очно-заочно-дистанційної форми навчання: 10 годин – очна форма; 20 годин – самостійне навчання (заочна форма).

Теми модуля «Сутнісно-змістова характеристика проєктної навчально-пізнавальної діяльності школярів» розраховані на вдосконалення й оновлення знань і вмінь учителя математики з основ ПД, передбачають здійснення концептуального аналізу й синтезу теоретичних уявлень про проєктування в різних галузях знання, визначення суті, принципів, провідних дефініцій, технології ПД, наукове обґрунтування її завдань і структури тощо.

У змісті модуля «Організація проєктної діяльності школярів у навчанні математики» передбачається оновлення й поповнення знань і вмінь учителя з технології організації проєктної навчально-пізнавальної діяльності школярів у навчанні математики в ЗЗСО, модернізації його діяльності з урахуванням реалій, що склалися в освітньому просторі України, створення розвивального освітнього середовища, врахування аксіологічної складової тощо.

Освітньо-тематичним планом передбачено проведення лекцій в онлайн-режимі, самостійне опрацювання окремих тем, фахової літератури та практичних завдань (заочно-дистанційний етап); оцінювання ефективності навчання на курсах підвищення кваліфікації здійснюється за допомогою написання фахової контрольної роботи.

Отже, нова якість підготовки вчителя математики, спрямована на підвищення професійної компетентності, потребує від нього не тільки здатності до застосування в практичній діяльності вже відомих способів розв'язування педагогічних проблем, але й готовності до самостійного проєктування педагогічних процесів і ситуацій та навчання учнів ПД. Водночас досягнення мети виховання творчої, соціально адаптованої особистості, здатної до життєвого самовизначення, самореалізації, можливе лише за умови ґрунтовної підготовки вчителя до організації цього процесу, що передбачає оновлення змісту, форм і методів підвищення його кваліфікації, зорієнтованих на формування педагога-дослідника, його готовності до здійснення інноваційної, дослідницької діяльності.

Література

1. Дейниченко В. Г. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до навчання старшокласників проєктної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2016.

20 с.

2. Иоффе А. Проектирование: теория и практика. *Просвещение. Общественные науки*. 2012. Вып. 2. С. 23–27.

3. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Брянск, 2000. 40 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат и др. ; ред. Е. С. Полат. Москва, 2002. 272 с.

5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. ; заг. ред. О. М. Пехота. Київ, 2001. 256 с.

6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : учеб. пособ. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва, 2005. 112 с.

4.18. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: виклики, тенденції, перспективи

Гладуш В.А.

У монографічному дослідженні «Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика» (2013) зазначено, що «педагогічна освіта є спеціалізованою і чітко структурованою. Вона містить у собі: базову і післядипломну ланки. Базова педагогічна освіта – це здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, який визначає професію, спеціальність та кваліфікацію. Післядипломна освіта передбачає такі дії: зміна спеціальності; зміна кваліфікації як у частині виду професійної діяльності, так і в частині ступеня та рівня готовності до діяльності в межах спеціальності; підвищення кваліфікації як процесу вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для поступального розвитку педагога як професійної особистості. Якщо базова підготовка у ВНЗ – це формування кваліфікаційної, професійної та загальної культури педагога, то післядипломна – процес її збагачення, поглиблення й розширення. Важливим є те, що система цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти коригується конкретними потребами освітньої галузі, наявністю засобів, умов функціонування, рівнем підготовки педагогічних кадрів» [1, с. 23]. Також наголошено, що «післядипломна освіта дефектологів сьогодні – це своєрідна педагогічна система, що має зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних та змістовно-процесуальних процесів. Сучасна модернізація національної системи освіти потребує впровадження змін і в систему післядипломної освіти дефектологів, яка і без цього має свої особливості і відмінності» [1, с. 8]. Пройшло десятиліття з моменту написання цих умовиводів наукового дослідження.

Розглянемо виклики (challenges) для системі післядипломної педагогічної освіти дефектологів. Справжнім викликом для системи освіти в означений період було *запровадження інклюзивного навчання*. Утім, треба зазначити, що виклик був не лише системі освіти, а всьому українському суспільству. Філософія інклюзії передбачає залучення людей з обмеженими можливостями здоров'я до всіх сфер життєдіяльності, що закладено людськими природними потребами. Україна зобов'язалася на міжнародному рівні ліквідувати всі комунікативні, психологічні, архітектурні, законодавчі бар'єри в житті та діяльності людей з інвалідністю. І звичайно, що основний тягар було спершу покладено на тендітні плечі освітян. Адже саме з виховання та навчання підростаючого покоління починається формування здорового у всіх відношеннях суспільства. У нашому житті остаточно закріпився новий термін – дитина з особливими освітніми потребами (ООП). Зазначимо, що процес запровадження інклюзивного навчання в Україні розпочався близько 20-ти років тому. Ставлення до інклюзії як освітнього феномена було різне, інколи діаметрально протилежне. Переважна більшість педагогічних працівників закладів спеціальної освіти відкрито виступала проти інклюзії. Мотиви протидії були різні: до цього не готове суспільство в цілому, загальномасові школи не здатні організувати освітній інклюзивний процес, батьки здорових дітей не згодні на подібний експеримент, учителі не володіють спеціальними методиками навчання і виховання дітей з ООП, відсутність ставок асистента вчителя тощо. До того ж у дефектологів існувало почуття природного страху відносно того, що знищиться система спеціальної освіти, яка пройшла тернистий шлях розвитку, стала досить сталою і є однією з передових у світі. Представники освітніх органів управління відмовчувалися, оскільки мали обмежену інформацію та суб'єктивне уявлення про цю форму навчання. Педагогічні працівники загальномасових шкіл боялися цього нововведення. Представники батьківського корпусу дітей з ООП наполягали на впровадженні інклюзії в усіх її формах та створювали громадські організації для лобіювання своїх планів. На І з'їзді корекційних педагогів України (2016, м. Дніпро) С.В. Мігульова, голова громадської організації допомоги дітям з аутизмом «Особливе дитинство» (м. Дніпро), виступила з пропозицією – клопотати перед МОН України про ліквідацію всіх закладів спеціальної освіти та переведення всіх без винятку дітей із порушеннями психофізичного розвитку до загальномасових освітніх закладів. Звичайно, такі пропозиції викликали занепокоєння освітянської спільноти.

Інклюзивне навчання розпочало перші кроки на вимогу громадських організацій та як результат доробків перших дисертаційних досліджень вітчизняних науковців. Із 2008 р. до 2013 р. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України працював над канадсько-українським проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими

потребами в Україні». Основні цілі проєкту: зміцнити спроможність пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах та суспільстві; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формувати позитивне ставлення до людей із порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві [1, с. 222]. Проєкт реалізовувався в межах двох пілотних областей в Україні: Львівській області та в Криму. Пілотними навчальними закладами були обрані дві школи – загальноосвітня школа № 95 м. Львова та школа-ліцей № 3 м. Сімферополя, яким наказом МОН України надали статус експериментальних педагогічних майданчиків.

Раніше зазначалося, що перший досвід роботи щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП дозволив акцентувати увагу на таких проблемах: наявність стихійної інтеграції; неповне забезпечення нормативно-правових та організаційно-фінансових умов для запровадження інклюзивного навчання в містах та районах області; відсутність нормативних актів МОНМС України щодо внесення змін до штатних розкладів навчальних закладів у зв'язку з уведенням до класифікатора професій нових спеціальностей (зокрема асистента вчителя); забезпечення архітектурної доступності та пристосування навчальних приміщень до потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я; вирішення питання організації підвезення учнів з обмеженими можливостями здоров'я до навчальних закладів і додому спеціально обладнаними автобусами в супроводі відповідного персоналу; забезпечення інклюзивних закладів освіти спеціальною навчально-методичною літературою (програмами, підручниками, посібниками) з урахуванням контингенту дітей; психологічна неготовність педагогічних колективів, батьків здорових дітей, самих учнів прийняти в своє оточення дитину з проблемами розвитку [1, с. 223].

Прошло 10 років. Що змінилося? Чи вдалося українському суспільству, системі освіти подолати цей виклик?

Про результати роботи переконливо свідчить динаміка залучення дітей з ООП (за нозологіями) до інклюзивного освітнього середовища України.

Кількість учнів з інклюзивною формою навчання збільшено у 2018 р. на 71,1%, у 2019 р. – на 65,2%, учнів у спеціальних класах збільшено у 2018 р. на 4,7 %, у 2019 р. – на 5,3%. У 2019 р. планувалося довести кількість інклюзивних класів до 8212, реально збільшилося до 8417. Лише у м. Києві в 92-х школах працює 331 клас з інклюзивною формою навчання, пройшли підготовку 160 асистентів. Пандусами обладнано 38 шкіл [9].

Таблиця 9

**Кількість учнів з ООП, запалучених в інклюзивне
середовище загальних закладів середньої освіти України
(2016-2019 рр.)**

№ з/п	Нозології	Дітей у спеціальних класах			Дітей у інклюзивних класах		
		2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19
1	З інтелектуальними порушеннями	752	706	625	1014	1596	2296
2	Сліпих	8	6	7	9	20	36
3	Зі зниженим зором	697	747	684	290	379	527
4	Глухих	1	2	3	11	18	30
5	Зі зниженим слухом	55	54	34	245	336	530
6	Із порушенням опорно-рухового апарату	133		92	648		1327
7	Із тяжкими порушеннями мовлення	732	901	1073	336	598	980
8	Із затримкою психічного розвитку	3071	3245	3511	1312	2790	4879
9	Зі складними порушеннями розвитку	140	41	104	137	97	468
10	Із розладами аутичного спектру	68	65	81	107	281	538
11	Із синдромом Дауна	12	25	16	71	146	255
	Разом	5669	5918	6230	4180	7179	11866

Таким чином, останні три роки були достатньо плідними та результативними щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні. Система спеціальної освіти теж продовжує ефективно функціонувати та активно співпрацювати із загальноосвітніми закладами освіти, де навчаються та виховуються діти з особливими освітніми потребами.

Наступним вагомим викликом для системи освіти, зокрема післядипломної педагогічної освіти стало запровадження *Концепції «Нова українська школа»* (НУШ, 2016). Означимо основні положення цього документа, на яких має базуватися зміст та форми післядипломної педагогічної освіти.

По-перше, реформа розрахована на тривалий період і передбачає своєю кінцевою метою – створити школу, у якій *«буде приємно навчатись»*, а також яка *«виховує інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення»*.

По-друге, формула НУШ складається з компонентів, які передбачено втілити в життя впродовж найближчих 10 років: формування компетентностей; умотивований учитель, що має можливість розвиватися і свободу впроваджувати нові напрацювання; ціннісне виховання; автономія для шкіл; трикутник партнерства учень-

учитель-батьки; дитиноцентризм; нова структура школи; справедливий розподіл публічних коштів.

По-третє, реформа передбачає формування ключових компетентностей у здобувачів освіти: спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність [6].

Реформа стартувала, оскільки попередньо сформовано ключові передумови її втілення, а саме: частково збудована законодавча платформа – прийнято Закони України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Положення про спеціальну школу, Положення про навчально-реабілітаційний центр (2019); значно зросли фінансові асигнування на оновлення навчально-матеріальної бази середніх закладів освіти, зокрема, початкової школи, видання нових підручників, підвищення кваліфікації вчителів; удосконалена система вимог до діяльності педагогічних працівників, частково вдосконалено систему їхньої мотивації та підвищення рівня професійної майстерності.

Цей челендж не став нездоланим бар'єром для системи післядипломної освіти дефектологів. Усі регіональні заклади післядипломної педагогічної освіти своєчасно мобілізувалися на успішне вирішення поставлених завдань реформування. Зокрема, на онлайн-платформі Ed-era був розроблений курс для вчителів перших класів, що є першим етапом. Далі йде безпосереднє навчання вчителів тренерами, що пройшли підготовку за програмою ГО «Освіторія» спільно з МОН. Лише на початок 2018-2019 навчального року підвищення кваліфікації пройшло понад 22 тисячі вчителів початкових класів.

Установлено, що провідними тенденціями в розвитку системи післядипломної педагогічної освіти є зміни в термінології, розвиток інституційної післядипломної освіти дефектологів, збагачення змісту освітніх програм, зміна термінів навчання під час підвищення кваліфікації. Розглянемо кожен із цих тенденцій окремо.

Зміни в термінології. Законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) уточнено, внесено зміни та пояснення щодо термінології, що використовується в освітньому процесі. Наведемо лише головні з них.

Перше. Уточнено, що «*післядипломна освіта*» є компонентом освіти дорослих, яка є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з

урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

Особа має право на вільний вибір закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих [4].

Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

Друге. Змінилися терміни «навчально-виховний процес» на «освітній процес», «учасники навчально-виховного процесу» на «здобувачі освіти». Відтепер вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти, – це здобувачі освіти.

Третє. Відбулися зміни щодо коду та назви спеціальності, яку отримували здобувачі вищої освіти. Так, переліком педагогічних спеціальностей 1997 р. передбачався напрям підготовки 0101 Педагогічна освіта, спеціальність 6.010100 Дефектологія, переліком 2006 р. – галузь знань 0101 Педагогічна освіта, напрям підготовки 6.010105 Корекційна освіта (за нозологіями), переліком 2015 р. – галузь знань 01 Освіта, спеціальність 016 Спеціальна освіта. Коментуючи ці зміни варто зазначити, що впродовж останніх років під тиском громадських організацій, до складу яких входять, як правило, батьки дітей із порушеннями розвитку йде поступовий відхід від термінів з коренем «дефект». Оскільки основним видом діяльності педагогічних працівників є корекційно-розвиткова, то й спеціальність у 2006 р. назвали «корекційна освіта», хоча спеціальність наукових ступенів визначено «корекційна педагогіка». Тривалий час з цього приводу велися дискусії на предмет правомірно це чи ні, але в 2015 р. прийнято рішення дати назву цій педагогічній спеціальності як у більшості країн-учасниць Болонського процесу – «Спеціальна освіта».

До речі, щодо кваліфікації дотепер немає однозначності. Якщо раніше згідно з класифікатором професій надавалася кваліфікація «Учитель-дефектолог» (далі йшла спеціалізація – олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), то зі зміною спеціальності ввели і кваліфікацію «Корекційний педагог», що не відповідає чинному класифікатору професій. Тому нині все ж таки повернулися до «дефектолога». Очевидно, варто знову ж звернутися до світового досвіду, де широко розповсюджена всім зрозуміла кваліфікація «спеціальний педагог».

Четверте. Під час еволюційних процесів у спеціальній освіті зникли терміни «дефектна дитина», «аномальна дитина», «особлива дитина», «дитина інвалід». Деякий час у керівних документах та

навальній літературі зустрічалося словосполучення «діти з порушеннями психофізичного розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я». Сьогодні офіційно запроваджено термін «*особа з особливими освітніми потребами* – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [3].

П'яте. Упродовж останніх років не використовується термін «допоміжна школа», під яким розумілася школа для дітей з розумовою відсталістю. Для забезпечення права дітей із особливими освітніми потребами, зумовленими стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, на здобуття загальної середньої освіти з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку функціонують *спеціальні школи* (школи-інтернати) та для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, – *навчально-реабілітаційні центри* [8].

Шосте. Важливою подією стало закріплення на законодавчому рівні визнання освіти осіб з особливими освітніми потребами (стаття 19) як освітнього й педагогічного явища, що встановлюється та регулюється законом. У зв'язку з цим уведено нові терміни з поясненнями їхньої сутності. *Інклюзивне навчання* – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. *Інклюзивне освітнє середовище* – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. *Індивідуальна освітня траєкторія* – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, 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. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план. *Індивідуальна програма розвитку* – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання. *Індивідуальний навчальний план* – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього

ресурсів [3]. Це значною мірою прояснило ситуацію в роботі педагогічних працівників закладів освіти.

Сьоме. У результаті організаційних заходів у системі освіти замість психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) усіх рівнів від шкільної до центральної розпочала створюватися мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

У навчально-методичному посібнику «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів», підготовленому групою наукових працівників Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М.Д. Ярмаченка під патронатом Благодійного фонду Порошенка, зазначається, що «ІРЦ є комунальною установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу.

На ці установи покладаються такі завдання: здійснити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини; встановити наявність у дитини особливих освітніх потреб; розробити рекомендації щодо організації інклюзивного навчання; забезпечити надання психолого-педагогічної допомоги дитині; надати методологічну допомогу педагогічним працівникам та батькам дітей; забезпечити системний кваліфікований супровід дітей» [7, с. 36].

Також визначено сутність важливих понять «психолого-педагогічний супровід», «психолого-педагогічні послуги», «корекційно-розвиткові послуги (допомога)».

У посібнику також акцентується увага на важливому аспекті – в основі діяльності ІРЦ, на відміну від ПМПК (медична модель), лежить соціальна модель розуміння інклюзії.

Автор дослідження впродовж тривалого часу організації підготовки вчителів-дефектологів у закладі вищої освіти з метою забезпечення якості освітнього процесу співпрацював із педагогічними працівниками Дніпропетровського обласного методичного психолого-медико-педагогічного центру, нині це Комунальний спеціальний загальноосвітній навчально-реабілітаційний заклад «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради. Наразі, порівнюючи цілі, завдання, форми і методи роботи, кадрове забезпечення, матеріально-технічну базу прийшов до висновку, що навіть науковцю надто складно з'ясувати суттєву різницю між ІРЦ та ПМПК, окрім застосованої сучасної термінології. Функції обох структур загалом не змінилися. Невже складніше було внести відповідні корективи щодо діагностичних

методик обстеження, схему управлінської діяльності установи, фінансування, запровадження концептуальної моделі використання МКФ-ДП тощо, чим зруйнувати ці установи. Адже ПМПК, зокрема, центральна, обласні, міські, районні формувалися та вдосконалювалися впродовж 60-ти років теж на вимогу суспільних викликів та на підґрунті людських потреб. Упродовж цих років ці установи накопичили значний практичний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, педагогічними працівниками як спеціальних, так і загальномасових закладів освіти. Вчителі-дефектологи на місцях сприймають рішення щодо заміни ПМПК на ІРЦ поспішними і не виваженими та як черговий крок на шляху до послідовної руйнації спеціальної освіти в Україні.

Подальшого розвитку набула мережа інституцій післядипломної педагогічної освіти дефектологів. Базовими закладами післядипломної освіти, що забезпечували підвищення професійної кваліфікації працівників закладів спеціальної освіти, залишилися комунальні *заклади післядипломної педагогічної освіти обласних рад.* Надання освітніх послуг у цих закладах здійснювалося лише за рахунок бюджетних асигнувань, за винятком перепідготовки (до 2017 р.), що передбачала надання диплома про другу вищу освіту та здобуття другого освітнього ступеня «магістр спеціальної освіти» у магістратурі. Це навчання здійснюється за рахунок юридичних та фізичних осіб шляхом укладання угоди про надання освітніх послуг. Щороку в кожному обласному закладі післядипломної педагогічної освіти за різними формами та видами навчання підвищують професійну кваліфікацію директори, заступники директорів спеціальних шкіл, учителі-дефектологи, вчителі-логопеди, вихователі. Також приєдналися інші категорії: учителі, асистенти вчителів загальноосвітніх закладів освіти з інклюзивним навчанням.

Важливе значення в питаннях удосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників мають новостворені *Центри підтримки інклюзивної освіти* при обласних закладах післядипломної педагогічної освіти. Ці підрозділи здійснюють такі види робіт: підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації та проведення, зокрема, тренінгів, семінарів, вебінарів; надання консультативно-методичної допомоги з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами керівникам та педагогічним працівникам закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, установ (закладів) соціального захисту населення, закладів охорони здоров'я, батькам (іншим законним представникам) дитини; проводять аналіз даних щодо фахівців, які надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами; проводять аналіз даних щодо

охоплення навчанням дітей з особливими освітніми потребами, вивчають та узагальнюють досвід роботи закладів освіти.

До підвищення кваліфікації педагогічних працівників залучаються *Інклюзивно-ресурсні центри*, створені в об'єднаних територіальних громадах (районах), містах, районах у містах. До функцій цих установ відноситься надання методичної допомоги та консультацій педагогічним працівникам закладів освіти.

Подальшого розвитку набули *Обласні навчально-методичні центри підвищення кваліфікації педагогічних працівників*, у складі яких працюють 10 навчально-методичних лабораторій: дошкільної та початкової освіти, соціально-гуманітарних дисциплін, природничо-математичних дисциплін, інформаційних технологій та STEM-освіти, моніторингу якості освіти та ЗНО, управління в освіті, інноваційної діяльності в освіті, здоров'язберігаючих технологій, інформаційно-технічного забезпечення, з охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Отже, упродовж останніх 10-ти років значно розширилися потенційні можливості для керівних та педагогічних працівників закладів спеціальної освіти, загальноосвітніх закладів освіти з інклюзивним навчанням отримувати якісні освітні послуги на вимогу викликів, пов'язаних з освітніми реформами. Ліцензії МОН України на підвищення кваліфікації отримали *Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, факультет спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова, факультет спеціальної освіти Донбаського дежавного педагогічного університету, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. У цих закладах відкрито курси підвищення кваліфікації.

У ДЗВО «Університет менеджменту освіти» здійснюється навчання за магістерськими програмами «Спеціальна освіта» (за нозологіями) та «Педагогіка інклюзивного навчання». У *Дніпровській академії неперервної освіти* здійснюється навчання за магістерською програмою «Інклюзивна освіта, корекційна педагогіка». Підвищення кваліфікації всім категоріям педагогічних працівників у цих закладах здійснюється за рахунок юридичних та фізичних осіб.

Розширився діапазон тематики та суттєво збагатився зміст освітніх програм, що пропонуються слухачам курсів підвищення кваліфікації. Аналіз дайджестів підвищення кваліфікації в обласних закладах післядипломної освіти свідчить, що тематика освітніх програм для керівних працівників (директорів спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів, їх заступників з навчально-виховної роботи) зумовлена тим, що практичне розв'язання завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства, потребує належної підготовленості керівників, здатних ефективно здійснювати управління закладами загальної середньої освіти у

складних умовах сьогодення. У зв'язку з цим перед слухачами ставляться, насамперед, завдання модернізувати управлінські компетентності керівних кадрів закладу освіти для дітей з особливими освітніми потребами; удосконалити професійні компетентності керівних кадрів із питань ефективного управління закладом загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» в умовах децентралізації влади з урахуванням основних напрямів державної політики в галузі освіти та запитів громадянського суспільства. Передбачається, що слухач буде знати сучасні тенденції розвитку освіти, сутність інноваційних процесів, державного регулювання та підтримки інноваційної діяльності, правових основ провайдингу в освіті, сучасні особливості розвитку освітнього середовища на відповідних рівнях у контексті андрогогічних ідей, організаційно-економічні механізми реалізації інноваційних проєктів у сфері освіти; слухач буде вміти організовувати методичний супровід інноваційної діяльності педагогічного колективу нової української школи; здійснювати дослідження в галузі розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій; володіти загальною системою орієнтації в потоці інформації, використовувати адекватні способи відбору та використання інформаційних потоків.

Для учителів-дефектологів, учителів-логопедів тематика курсів підвищення кваліфікації визначається з необхідністю розвитку базових, професійних та посадово-функціональних компетентностей учителя-дефектолога системи освіти для реалізації освітньої політики держави шляхом провадження інноваційних форм, методів і технологій навчання. Освітні послуги післядипломної освіти полягають у наданні їм науково-теоретичної, методичної та практичної допомоги щодо забезпечення комплексної соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Перед слухачами ставиться завдання: підвищити професійну компетентність учителя-дефектолога в галузі спеціальної педагогіки та психології; ознайомити з регіональним досвідом організації системи корекційних занять; надати практичні навички та вміння щодо створення моделі логопедичного супроводу; розвинути установки до аналізу та рефлексії; інноваційності; адаптивності; постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

Для вчителів ЗЗСО, які здійснюють інклюзивне (зокрема індивідуальне) навчання учнів з особливими потребами, асистентів учителя або вихователів інклюзивних та спеціальних груп ЗДО тематика передбачає розширення уявлень про основні принципи організації інклюзивної освіти, специфіку співпраці з основним учителем у класі, особливості внесків у розроблення та реалізацію індивідуальної програми розвитку, диференціацію навчання в інклюзивному класі, налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливими потребами. Також передбачається всебічне

озброєння педагогів загальноосвітніх навчальних закладів знаннями про особливості використання інноваційних освітніх методик і технологій у проектуванні інклюзивного освітнього середовища в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та сприяння в набутті ними практичних умінь. У процесі підвищення кваліфікації слухачі розглянуть питання про сутність інклюзивної освіти; з'ясують основні принципи, переваги, існуючі виклики інклюзивної освіти; розширять обізнаність у питаннях міжнародної та національної законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти; ознайомляться з основними нормативно-правовими документами, що регламентують основні функції, завдання та кваліфікаційні характеристики асистента вчителя; поглиблять уявлення про психофізіологічні особливості дітей з різними порушеннями розвитку та особливості їх навчання й виховання в умовах інклюзивного освітнього середовища; розвинуть уміння з позитивного налаштування на професію асистента вчителя в навчальному закладі, стимулювання до активних дій, спрямованих на самоосвіту й саморозвиток.

Привертає увагу своєю новизною та неупередженістю тематика освітніх програм курсового підвищення кваліфікації *Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка*. Серед них є такі програми: «Управління загальноосвітніми навчальними закладами», «Організація інклюзивного навчання в закладах освіти», «Українська жестова мова як предмет вивчення і засіб навчання», «Психолого-педагогічний супровід дитини з аутизмом у закладах освіти», «Організаційно-методичні умови діяльності інклюзивно-ресурсного центру», «Технології навчання та розвитку дітей із комплексними порушеннями розвитку», «Технології розвитку адаптивних можливостей дітей із особливими освітніми потребами в освітньому середовищі», «Технології корекційно-розвивальної роботи та навчання дитини із сенсорними порушеннями», «Технології навчання дітей з порушеннями мовлення», «Психологічний супровід дітей із особливими освітніми потребами в закладах освіти», «Психолого-педагогічні технології навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями». Колектив наукових працівників інституту в процесі надання освітніх послуг керується визнанням нової суспільно-освітньої концепції, яка ґрунтується на соціальних (людиноцентрованих) принципах, що зумовлюють розвиток усієї освіти в інноваційному напрямі, потребує нових підходів та моделей до навчання, виховання та розвитку осіб із особливими освітніми потребами. Підвищення кваліфікації створює належні умови для слухачів: зрозуміти концепцію сучасної освіти та нової української школи в контексті дотримання прав осіб із порушеннями слуху; дізнатися про організацію освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху, підходи до адаптації/модифікації навчально-методичного забезпечення, зокрема змісту, процесу навчання та результатів учнівської діяльності; побачити

практичні шляхи законодавчого забезпечення для самоідентифікації, самовизначення та вибору освітніх маршрутів учнів з порушеннями слуху; ознайомитися з алгоритмом реалізації програм із навчальних та корекційно-розвиткових курсів для учнів із порушеннями слуху; зрозуміти особливості організації роботи в групі чи класі з дітьми з різним ступенем порушення слуху, зокрема з кохлеарними імплантами та комплексними порушеннями; дізнатися про нові ідеї та світовий практичний досвід навчання, виховання і розвитку осіб із порушеннями слуху (зокрема про особливості діагностики, сучасний підхід до спільного викладання, застосування комп'ютерних технологій та особливості слухопротезування тощо). Спікерами курсів підвищення кваліфікації є автори чинних програм та підручників, які вивчають передовий національний та закордонний досвід (проходять стажування за кордоном, беруть участь у проєктах та експериментах). Матеріали курсів тісно пов'язані й узгоджені з новим українським законодавством та освітніми стандартами.

Багаторічний досвід в організації та проведенні післядипломної освіти дефектологів має *факультет спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)*. Ще з початку 1990-х рр. і до 2017 р. факультет здійснював перепідготовку управлінських кадрів (термін навчання – 1 рік), педагогічних працівників (термін навчання – 2-3 роки) з видачею диплома другої вищої освіти (учитель-дефектолог). У зв'язку з прийняттям Закону «Про вищу освіту» (2015) ця форма навчання перестала існувати. На сьогодні досить успішно функціонують курси підвищення кваліфікації корекційних педагогів та педагогічних працівників (логопедів, тифлопедагогів, сурдопедагогів, психокорекційних педагогів, спеціальних та практичних психологів, ортопедагогів, учителів інклюзивного навчання, вчителів загальноосвітніх закладів), що мають диплом про вищу дефектологічну (педагогічну) освіту в межах ліцензованого обсягу.

Набір на курси підвищення кваліфікації відбувається за такими інноваційними напрямками: «Фізична реабілітація (логопедичний масаж)», «Логопедія», «Аутизм», «Освітня інтеграція та інклюзивна педагогіка», «Методика Марії Монтесорі», «Спеціальна психологія». Курси підвищення кваліфікації проводяться як на базі факультету, так і виїзні. Курси підвищення кваліфікації корекційних педагогів та педагогічних працівників – це платна освітня послуга. Оплата здійснюється за рахунок фізичних осіб.

Заслужують на увагу курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів спеціальної освіти на *факультеті спеціальної освіти Донбаського державного педагогічного університету*. Фахівцями розроблено дві освітні програми для таких категорій: вихователі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та вчителі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

Останніми роками змінилася тематика навчальних дисциплін освітніх програм та їх змістовне наповнення для вихователів. *Актуальні проблеми організації та змісту навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в теорії і практиці спеціальної освіти* (Специфіка роботи спеціальної школи. Нормативно-правове забезпечення спеціальної освіти. Актуальні наукові проблеми психокорекційної педагогіки та шляхи їх розв'язання в сучасних наукових дослідженнях). *Психолого-педагогічний супровід осіб із порушеннями інтелекту* (Загальні питання психології та педагогіки осіб з порушеннями інтелекту. Психічні процеси та особливості корекційної роботи при розумовій відсталості. Психічні процеси та особливості корекційної роботи при затримці психічного розвитку). *Методика виховної роботи в спеціальних закладах освіти* (Виховання як складова навчально-виховного процесу в системі спеціальної освіти. Планування позаурочної виховної роботи в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. Методика формування особистості учнів спеціальної школи. Організація й методика позакласної виховної роботи та позаурочної навчальної діяльності учнів у спеціальних загальноосвітніх закладах). *Корекційна робота з учнями з порушеннями інтелекту* (Корекційна спрямованість педагогічного процесу як принцип діяльності спеціальних освітньо-реабілітаційних закладів для дітей із порушеннями інтелекту. Планування та реалізація освітньо-корекційного педагогічного процесу. Взаємодія з учасниками корекційно-освітнього процесу). *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі спеціальних закладів освіти* (Дидактичні аспекти використання ІКТ у навчально-виховному процесі спеціальних закладів освіти. Форми і методи використання ІКТ у навчально-виховному процесі спеціальних закладів освіти. Використання мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі спеціальних закладів освіти).

Також відбулися зміни в побудові та змісті освітньої програми для вчителів спеціальних шкіл. *Навчальні дисципліни фундаментального циклу* (Актуальні проблеми організації та змісту навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в теорії і практиці спеціальної освіти. Психолого-педагогічний супровід осіб із порушеннями інтелекту). *Навчальні дисципліни фахового циклу* (Освітньо-корекційні технології для дітей із вадами розумового розвитку. Корекційна робота з учнями з порушеннями інтелекту. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі спеціальних закладів освіти). *Навчальні дисципліни інклюзивного циклу* (Методологічні та законодавчо-нормативні засади інклюзивної освіти. Психолого-педагогічна характеристика дитини з ООП (умови залучення в загальноосвітній простір). Організація інклюзивного освітнього середовища).

Традиційно проводяться курси підвищення кваліфікації дефектологів на факультеті корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені

Івана Огієнка. Освітні програми розраховані на широкий загал педагогічних працівників спеціальної освіти. У 2020 н.р. освітні послуги надаються таким категоріям педагогічних працівників: учителі-логопеди, вихователі логопедичних груп, сурдопедагоги; вчителі-дефектологи, вчителі-реабілітологи, вчителі індивідуального навчання, вчителі закладу загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами (за фахом), корекційні педагоги / вчителі-дефектологи ЗДО; вихователі закладів освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами, вихователі закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами та асистенти вчителя (вихователі-асистенти).

Із метою задоволення освітніх потреб педагогічних працівників організовано навчання працюючих дефектологів та вчителів і вихователів дошкільних та шкільних закладів освіти з інклюзивним навчанням за магістерською програмою (заочна форма) «Спеціальна освіта» (за нозологіями) та «Педагогіка інклюзивного навчання» у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Особливий науковий інтерес у педагогічних працівників викликала освітня програма «Педагогіка інклюзивного навчання», у зміст якої покладено такі навчальні дисципліни: «Еволюційне позиціонування інклюзивної освіти осіб з особливими потребами», «Світовий досвід упровадження інклюзивної освіти», «Організація інклюзивного навчання в закладах освіти», «Психолого-педагогічний супровід дітей в інклюзивному середовищі», «Технологія складання проєктів з інклюзивної освіти», «Дидактичні системи та педагогічні технології в інклюзивній освіті», «Інформаційні технології інклюзивного навчання», «Індекс інклюзії як механізм моніторингу та оцінки діяльності закладу освіти», «Розроблення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами», «Супервізія та наставництво в системі інклюзивної освіти», «Інклюзивна компетентність педагога в сучасних закладах освіти», «Формування партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання», «Професійна мобільність фахівців у сфері інклюзивної освіти». Актуальність тематики навчальних курсів пояснює наявність великої кількості охочих здобути магістерський ступінь за цією освітньою програмою.

Відбулося вдосконалення форм та видів підвищення кваліфікації дефектологів. Прийняття Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016) відобразилося на організаційних формах проведення занять у системі післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, переважна більшість закладів вищої освіти та наукові установи освітні послуги педагогічним працівникам надають у таких формах: інституційна та на робочому місці. На сьогоднішні інституційна форма, як правило, домінує. Більшість навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації надається очною формою такими видами, як лекції та практичні

заняття. Як свідчать дані, активно впроваджується очно-дистанційна форма навчання. Наприклад, ця форма добре закріпилася в Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Київському обласному інституті післядипломної освіти, Дніпровській академії неперервної освіти, Вінницькому інституті післядипломної педагогічної освіти тощо. Весь період навчання ділиться на дві установчі сесії, самостійне відпрацювання навчального матеріалу на робочих місцях та захист випускної роботи. Випускна робота – результат самостійної науково-дослідницької діяльності слухача курсів підвищення кваліфікації, у процесі якої він узагальнює, оновлює та розширює набуті теоретичні знання, удосконалює свої практичні вміння з обраної теми, розробляє й упроваджує інноваційні педагогічні та виробничі технології, набуває дослідницьких навичок, обґрунтовує модель власної професійної діяльності, її результативність тощо. Захист випускної роботи є обов'язковим елементом підсумкової атестації слухача у завершенні курсів підвищення кваліфікації. До захисту випускних робіт допускаються слухачі, які виконали повний обсяг програми підвищення кваліфікації, подали роботу в установлені терміни.

Під впливом цифровізації освітнього процесу стрімко набирають популярності дистанційні курси підвищення кваліфікації. Сьогодні створення платформи дистанційного навчання є пріоритетом у розвитку навчально-матеріальної бази кожного закладу післядипломної педагогічної освіти України.

Із реалізацією основних положень Концепції «Нова українська школа» активізувалися такі форми навчання, як навчально-методичні семінари, навчальні тренінги, семінари-тренінги, семінари-практикуми. З метою підняття ефективності цих форм до освітнього процесу запрошено тренерів, які проходили сертифікацію у МОН України.

Зміни термінів навчання під час підвищення кваліфікації. У переважній більшості закладів післядипломної педагогічної освіти курси підвищення кваліфікації тривають від 2 тижнів (тематичні курси), до 6 місяців (очно-дистанційні) та 9 місяців – заочні (індивідуальні). Сформувалася стійка тенденція до обрахування в кредитах ЄКТС. Інституційні форми – 2 кредити ЄКТС (60 годин), на робочому місці – 3 кредити ЄКТС (120 годин). Деякі заклади, зокрема, Донбаський ДПУ уводить 1 кредит на підготовку випускної роботи і передбачає 5 кредитів ЄКТС. Активні форми (семінари, тренінги) проходять від 8 до 40 годин.

У ході наукового пошуку встановлено перспективні напрями розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів. Так, досвід організації освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти останнім часом демонструє динаміку зростання потреби у педагогічних працівників щодо професійного зростання. Подібне явище спостерігалось в середовищі педагогічних працівників країн Західної

Європи в кінці XX – на початку XXI століття. Вчителі не чекали закінчення 5-річного терміну для планового підвищення кваліфікації, а вели активні пошуки закладу, не важливо державного чи приватного, щоб можна було отримати обсяг знань, необхідний для успішного виконання функціональних обов'язків [10]. Причина зрозуміла – мотивація щодо збереження робочого місця, відносно стабільна й гідна заробітна платня.

В Україні таке поживавлення ще не спостерігається, але поліпшення економічного розвитку, стабілізація політичного життя в суспільстві, розквіт культурних відносин сприятимуть наближенню до цього. Сьогодні свідчить, що система післядипломної педагогічної освіти має вдосконалюється систематично.

Головне – це перегляд актуальності та змісту навчальних дисциплін курсів підвищення кваліфікації. Кафедри мають здійснювати системний моніторинг потреб у сучасних знаннях педагогічних працівників, по-новому формувати силабуси курсів, що дасть можливість як моделювати процес передачі та отримання знань і умінь, так і прогнозувати очікування слухачів. Кожна навчальна дисципліна має бути фундаментом конкретної професійної компетентності.

Важливе значення має вибір форми отримання освітніх послуг. Сьогодні демонструє переваги очно-дистанційної, дистанційної форм навчання, які дотепер, на жаль, є недосяжними. Отримання знань в онлайн-режимі за допомогою платформи дистанційного навчання для багатьох педагогічних працівників залишається лише мрією. Цифровізація освітнього процесу закладів післядипломної освіти має отримати суттєве прискорення.

Залишається актуальним питання впровадження накопичувальної системи в підвищенні кваліфікації, адже відвідування науково-практичних конференцій, семінарів, семінарів-практикумів, вебінарів, тренінгів та багатьох інших активних форм взаємодії педагогічних працівників має суттєве значення в професійному зростанні фахівця.

Інноваційним рішенням для підвищення кваліфікації педагогічних працівників стало питання щодо цільового бюджетного фінансування. Принцип вибору вчителем закладу підвищення професійної кваліфікації та відповідне фінансування – це сучасний підхід європейської практики. Маємо сподівання, що найближчим часом будуть відпрацьовані механізми «ходіння грошей» за отримувачем освітніх послуг. Це буде породжувати реальну та здорову конкуренцію між закладами освіти.

Останнім часом часто можна почути висловлювання, зокрема від очільника МОН України Г. Новосад, про те, що треба демонополізувати надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації вчителям. Уважаємо, що все має право на існування, але в межах допустимого й раціонального. Перш ніж «завдати удар» по системі післядипломної педагогічної освіти, яка має накопичений досвід за 80-річну історію,

треба звернутися до 30-річного досвіду вдосконалення вищої освіти в Україні. Не є таємницею той факт, що чимало ЗВО створили бізнесмени, які не мали жодного відношення до освіти. Тому сьогодні якість освіти в деяких приватних ЗВО приватних на низькому рівні. Треба пам'ятати відому істину: послуги за гроші не завжди якісні.

Важливою проблемою в перспективі розвитку підвищення кваліфікації дефектологів залишається питання забезпечення якості освіти. Заклади, що здійснюють діяльність із підвищення кваліфікації педагогічних працівників, на сучасному етапі приречені вдосконалювати зміст освітніх програм, систему оцінювання результатів навчання слухачів, застосовувати сучасні форми та інноваційні педагогічні технології, які б формували позитивний імідж закладу освіти і мотивували вчителя на високі підсумкові показники.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні за останні десять років розвивається в ракурсі тих членджив, які постають перед системою освіти та українським суспільством в цілому. Це запровадження інклюзивного навчання та освітня реформа «НУШ».

Відбулися позитивні зміни в удосконаленні законодавчої бази, формулюванні спеціальної термінології; подальшого розвитку набула мережа інституцій, що надають освітні послуги; розширився діапазон тематики та суттєво збагатився зміст освітніх програм; відбулося вдосконалення форм та видів підвищення кваліфікації дефектологів; змінилися терміни навчання при підвищенні кваліфікації.

Перспективними напрямками вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів залишаються такі: формування в дефектологів потреби до професійного вдосконалення; забезпечення компетентнісного підходу в навчанні та розвитку ціннісно-мотиваційної сфери педагогів; перегляд актуальності та змісту навчальних дисциплін курсів підвищення кваліфікації; застосування інноваційних форм та технологій навчання; поступове впровадження накопичувальної системи в підвищення кваліфікації; забезпечення якості освіти та об'єктивного оцінювання результатів навчання.

Література:

1. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика. Монографія. Д. : Пороги, 2012. 292 с. 3.
2. Дефектологічний словник: навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К.: МП Леся, 2011. 528 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://urist-ua.net>
5. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.

6. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ya. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf].

7. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.

8. Положення про спеціальну школу; Положення про навчально-реабілітаційний центр. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%Do%BF

9. Статистичні дані. Інклюзивне навчання. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf

10. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія / В. А. Гладуш, З. П. Бондаренко, Н. В. Зимівець та ін. Д. : Акцент ПП, 2015. 324 с.

4.19. Застосування технік транзактного аналізу в курсі кризової психології в процесі підготовки майбутніх викладачів психології

Хижняк М.В.

Психологам, що навчаються за освітнім ступенем магістра, який здобувається на другому рівні вищої освіти, присуджується кваліфікація «психолог, викладач психології». Ступінь магістра передбачає готовність до трьох типів психологічної діяльності: наукової, практичної і педагогічної. Дисципліна «Психологія кризових ситуацій і станів» надає знання і вміння щодо закономірностей і специфічних проявів переживань та функціонування людини в кризових ситуаціях та психологічного супроводу й допомоги в цих умовах; забезпечує оволодіння основними методами психологічної діагностики кризових станів, стратегіями та методами психологічної допомоги людині в кризовій і посткризовій ситуації; ознайомлює за специфікою кризового консультування та вміннями щодо надання психологічної допомоги особистості, яка переживає кризовий стан. Особливо важливим у викладанні цієї дисципліни є надання майбутнім педагогам із психології новітніх розробок, що були набуті під час практичної роботи психологів та психотерапевтів.

Засвоєння цієї дисципліни призначено для дорослої людини не тільки за складністю матеріалу, що ґрунтується на знаннях із вичерпного переліку різноманітних попередніх дисциплін, а й через те, що розумінням глибини психологічних знань та засвоєння навичок психологічного супроводу в складних кризових життєвих станах та обставинах доступне лише особистісно зрілій та дорослій людині.

Однією з важливих тем кризової психології є тема суїцидальної поведінки. Збільшення кількості випадків суїцидів є найбільш актуальною проблемою сучасного суспільства. За останні 30 років рівень самогубств, особливо серед молодих людей (18-30 років), підвищився на 150 %. [4].

Суїцидальна поведінка – поняття більш широке, ніж суїцид, оскільки воно містить будь-які внутрішні та зовнішні форми психічних актів, які спрямовуються уявленнями про позбавлення себе життя, до яких належать: завершене самогубство, суїцидальні спроби (замахи) – спроби, що не завершилися фатально, та суїцидальні жести – думки без спроб до суїциду, загрози без готовності здійснення.

На практиці також користуються трьома ступенями шкали внутрішньої суїцидальної поведінки:

- пасивні суїцидальні думки, що характеризуються уявленнями, фантазіями на тему своєї смерті, але не на тему позбавлення себе життя як самодовільної дії («добре було б померти», «заснути й не прокинутись» тощо);
- суїцидальні задуми – це активна форма вияву суїцидальності, тобто тенденція до самогубства, що збільшується з розробкою плану її реалізації. Обмірковуються способи, час і місце самогубства;
- суїцидальні наміри передбачають приєднання до задуму рішення та вольового компоненту, який спонукає до безпосереднього переходу в зовнішню поведінку [3].

Суїцид визначається як «навмисне позбавлення себе життя». Сьогодні на позначення цього явища використовують такі фрази: «людина зробила спробу суїциду», «людина завершила спробу суїциду» і «людина завершила суїцид».

Статистичні дані свідчать, що здійснюється понад одного мільйона суїцидів на рік. Також існують способи прихованого суїциду, так звана «сіра зона» – зона перетину нещасних випадків і суїциду, яку найчастіше можна віднести до суїцидів, а не до нещасних випадків. Люди свідомо чи несвідомо поміщають себе в обставини, де вони з високим ступенем ризику можуть постраждати або загинути [2, с. 25].

Коли люди свідомо маскують суїцид під нещасний випадок, вони прагнуть полегшити страждання близьким, позбавити їх почуття провини.

Нещасними випадками можуть бути такі: «автосуїцид», перебування в зоні бойових дій, заняття екстремальними видами спорту, робота з дикими тваринами, робота в небезпечних професіях, (гонщик, робота з ув'язненими, психічно хворими і небезпечними людьми).

Також до суїциду відносять випадки, коли людина провокує своєю поведінкою, щоб її вбили, наприклад, у ситуаціях протидії поліції («смерть від копа»), у ситуаціях домашнього насильства, а також при

скоєнні злочину, за який передбачена смертна кара («суїцидальне вбивство»).

Практики транзактного аналізу також розглядають суїцид як фінальний прояв аутодеструктивної і саморуйнівної поведінки (куріння, надмірне вживання алкоголю та інші шкідливі звички, психологічні ігри, які псують стосунки). Такі спонукання в суїцидальних людей стають досить сильними, хоча деякі не розцінюють їх як саморуйнівні.

У результаті буває складно визначити після події, що стало причиною смерті, чи дійсно нещасний випадок (знаходження в неправильному місці в неправильний час) або те, що людина прийняла суїцидальне рішення і здійснила його через ризиковану або саморуйнівну поведінку.

Порівняно зі смертю близької людини від важкої хвороби або нещасного випадку суїцид викликає набагато сильнішу емоційну реакцію. Це відбувається тому, що ми всі здатні позбавити себе життя, і це нас шокує. Суїцид передбачає, що на відміну від дії важкої хвороби, людина може приймати рішення, жити чи вмирати.

Тема суїциду стосується кожного особисто. За статистикою, 66% усього населення на якомусь етапі життя замислювалися про суїцид. Якщо ж людина працює у сфері надання допомоги, зокрема психологом, їй доведеться працювати з такими людьми.

Виділено такі типи реакцій людей на суїцид:

- гнів, сприйняття самогубців як егоїстів, що заподіюють біль близьким;
- печаль через утрату людського життя;
- людина задається питанням: «Чому?»;
- філософське сприйняття: у кожного є право вибору;
- страх, тому що людина здавалася щасливою;
- убачають у цьому мужній вчинок.

Слід наголосити, що деякі фахівці можуть відчувати свою певну відповідальність за те, що сталося.

Учені Купер і Капур зазначають «оцінювання ризику суїциду є неточною наукою» [5, с. 20]. Традиційно здійснюють статистичний аналіз суїцидальності груп високого ризику, до яких, можливо, належить дана людина, але при цьому вона може бути несуїцидальною.

Суїцидальна поведінка виникає зі складного спектра особистих, суспільних і ситуативних проблем, що вражають індивідуума. До ситуацій, що мають негативний вплив на людину, відносять: наявність депресії або іншого психічного захворювання в анамнезі, домашнє насильство фізичне, емоційне або сексуальне, жорстоке поводження з дітьми та його взаємозв'язок із психологічною дисфункцією (психопатологією) у дорослих конфлікт, щодо сексуальної ідентичності, або інші сексуальні проблеми, зловживання алкоголем або

наркотичними речовинами, недостатнє спілкування та ізоляція (наприклад, ув'язнені в тюрмах) [2, с.131].

Також при оцінюванні ризику суїциду треба враховувати події серйозних втрат у минулому або в майбутньому, а також розчарування або приниження: втрата в результаті смерті, розлучення або переїзд, розрив стосунків, очікування невдачі в навчанні або роботі, небажана відсутність роботи, проблеми з владою, раптова інвалідність або серйозна хвороба [2, с.131].

При оцінці ризику суїциду часто здається, що суїцид «спровокувала» певна подія, але фактично він є результатом комбінації проблем або моделлю, яка виникла в результаті труднощів раннього періоду життя.

Практики транзактного аналізу визначили моделі прийняття людиною ще в ранньому дитинстві суїцидального рішення. При роботі з людьми з суїцидальною поведінкою необхідно це розуміти та навчитися розпізнавати ранні рішення. Суїцидальне рішення, яке людина приймає ще в дитинстві пояснюється через модель его-станів.

Прийняття раннього суїцидального рішення в его-стані Батька шляхом інтроєкції суїцидальної поведінки. Дитина моделює его-стан Батька, до якого входять історичні записи поведінки всіх людей, які справили на нього враження, але, насамперед, це реальні батьки. Як люблячу, так і суїцидальну поведінку батьків дитина буде інтроєціювати, вона стає частиною його особистості. Інтроєціювання буде особливо сильним, якщо така поведінка виникає безпосередньо з дитиною, в емоційно напруженій ситуації. Діти не є клонами батьків, проте, їх модель суїцидальної поведінки буде присутня в особистості дитини.

Терапевтична допомога в даному випадку полягає в створенні нових записів в его-стані Батька, які найчастіше надаються консультантом, терапевтом або іншою значимою особою, наприклад, учителем для підлітка або викладачем для студента. Чим більш значущими є їхні взаємини, тим сильніше буде новий інтроєкт і формування відповідних записів в его-стан Батька.

Прийняття раннього суїцидального рішення в его-стані Дитини при несформованості его-станів Батька і Дорослого в маленькій дитині. Психотерапевти Боб і Мері Гулдингам вважають, що кожна людина в дитячому віці до 6 років приймає довгострокові рішення – думки, почуття та поведінку, які визначають те, як людина думає, відчуває і чинить у різних ситуаціях і взаєминах упродовж усього життя. Ці ранні рішення стають звичними моделями на все життя. У міру дорослішання оточення дитини змінюється, вона стає більш сильною та компетентною і може краще контролювати себе, ніж у 6-річному віці. Будучи дорослою людина може повністю контролювати те, що з нею відбувається. Однак, незважаючи на це, ранні рішення, прийняті в дитинстві, не зникають.

Відповідно до структури его-станів другого порядку дитина приймає рішення зі своєї Дорослої частини, який не мислить логічно,

йому властиве магічне мислення («Без мене батькам буде краще, батьки полюблять мене, якщо мене не буде»). На підставі такого мислення людина приймає більшість своїх ранніх рішень про життя та її цінності, які, по суті, є «розумовими помилками» (за когнітивно-поведінковою терапією).

Рішення, прийняті в Маленькому Професорі, зберігаються в Р1. Якщо однотипні рішення підкріплюються, то в дитини зникає необхідність приймати нові рішення, вона починає реагувати автоматично на підставі рішень, що вже зберігаються в Р1. Стан Р1 на підставі автоматичного здійснення процесу було названо Електродом.

Батьки фізичним насильством і байдужістю, а також, якщо вони залишають дитину, віддаючи її родичам, друзям, знайомим, в інтернати або закриті школи, дають дитині установку «Не живи».

Крім того, батьки своїми словами також несуть суїцидальні послання дитині, як-от: «Ти наша маленька помилка», «Якби не ти, мені не довелося б одружитися на твоїй матері», «Ми разом тільки заради дітей», «Мама дуже намучилася, коли народжувала тебе», «Ти мені набридла! Іди на вулицю і не крутись під ногами!» [2, с. 52].

З огляду на це було виділено етапи прийняття дитиною раннього рішення:

- 1 етап - емоційна реакція соматичних Дитя (Д1) на це послання;
- 2 етап - Маленький Професор (В1) приймає рішення про цінність себе та інших;
- 3 етап - рішення поміщається в Електрод (Р1), багаторазово підкріплюється і зберігається найчастіше до самої смерті людини.

Слід зазначити, що дитина не є пасивним реципієнтом. Рішення приймається на підставі того, як саме вона сприймає слова батьків, які в неї емоційні реакції на це сприйняття. Іноді ці рішення є абсолютно протилежними тому, що насправді говорять батьки.

Також мають значення особистісні ресурси дитини, її активність, адаптивність, інтенсивність реакції, настроїв. Наприклад, якщо дитина від природи має схильність боротися за свої права, вона з меншою ймовірністю прийме суїцидальне рішення, а більш пасивна і поступлива дитина, якщо батьки будуть говорити, що вона не має жодної цінності, з більшою ймовірністю прийме суїцидальне рішення.

Якщо людина прийняла суїцидальне рішення, метою роботи є терапія перерішення, тобто прийняття людиною нового несуйцидального рішення. У транзактному аналізі розроблено чіткий алгоритм процесу перерішення, однак потрібен час, можливо до пів року, щоб раннє суїцидальне рішення не реалізувалося.

Також у транзактному аналізі було розроблено антисуйцидальний контракт. Антисуйцидальний контракт - спосіб людини залишитися в живих. Це заява, яку людина адресує собі про власну поведінку, щоб залишитися в живих протягом певного часу.

Транзактний аналітик Тоні Вайт, який протягом тридцяти років працює з суїцидальними клієнтами, запропонував здійснювати картку антисуїцидального контракту з позначенням прізвища та імені людини та тексту контракту: «Я не буду вбивати себе до (точна дата), щоб не трапилося» [1, с. 17].

Антисуїцидальний контракт укладається з людиною, що має прояви суїцидальної поведінки при першій можливості в его-стані Дорослого. Таким чином людина бере на себе відповідальність, щоб залишитися живою. Людина відповідає за власні дії, і чим вище інтернальний локус контролю, тим ефективнішим буде антисуїцидальний контракт.

Отже, у статті розглянуто концептуальні засади формування людиною раннього суїцидального рішення, прийоми його розпізнавання, а також досліджено можливості змінення цього рішення на антисуїцидальне. Розробки транзактних аналітиків дозволяють розширити знання та способи надання психологічної антикризової допомоги людині. Викладання та розповсюдження технік, розроблених практичними психологами та психотерапевтами, дозволять застосувати заходи з профілактики суїцидальної поведінки більш ефективно. Засвоєння в курсі кризової психології засобів роботи з людьми із суїцидальною поведінкою є надзвичайно важливим для майбутніх викладачів психології.

Література

1. Вайт Т. Остаться в живых. Руководство по антисуицидальному контракту. Киев, 2018. 68 с.
2. Вайт Т. Работа с суицидальными личностями. Руководство к пониманию, оценке и поддержке. Киев, 2017. 366 с.
3. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2006. 286 с.
4. Сабат Н. Профілактика суїцидальної поведінки дітей та підлітків. *Все для вчителя*. 2007. № 11. С. 35–37.
5. Cooper J., Kapur N. Assessing Suicide risk. In D. Duffy and T. Ryan (eds) *New Approaches to Preventing Suicide: A Manual for Practitioners*. London, 2004.

4.20. Підготовка вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями в контексті неперервної освіти

Ушмарова В.В.

Реалізуючи право особистості на вільний розвиток здібностей і обдарувань та визнаючи формування соціально активної, творчої особистості одним із чинників економічного розвитку й

конкурентоспроможності України, державна освітня політика ставить за мету реформування системи освіти в інтересах успішної самореалізації особистості в житті. За даними останніх світових досліджень у галузі навчання та розвитку обдарованих дітей [6], потенційно обдаровані діти становлять до 15–30 % від загальної вікової вибірки, що зумовлює актуальність проблеми формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями початкової школи.

Проблему готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями сьогодні не можна розглядати нарізно для педагогічних закладів вищої освіти і закладів післядипломної педагогічної освіти. Динамічність соціальних змін, осучаснення переліку особистісно-професійних компетентностей учителя, визнання аксіологічним пріоритетом ХХІ століття освіти впродовж життя актуалізує питання створення неперервної системи підготовки педагогів до виховання інтелектуальної еліти нації.

Наприкінці ХХ сторіччя основним фактором, що забезпечує стабільність і прогрес розвитку будь-якої країни, стала людина. Закономірно, що зростання ролі людини, перетворення людського капіталу в основний ресурс розвитку суспільства та нові вимоги до його якості відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій зумовлюють підвищення вимог до професійних і особистісних рис людини. Нині сама особистість людини перетворюється в її професійний інструментарій, оскільки готовність і вміння сприймати зміни, змінюватися самій, постійно навчатися є найбільш важливими в процесі адаптації людини до умов сучасного світу [3, с. 269].

Глобальні зміни соціокультурної ситуації, які відбулися в другій половині ХХ століття, привели до появи парадигмально нового підходу до освіти як «пожиттєвого цілісного процесу, завдяки якому людина розширює свої знання і вміння в різних сферах діяльності, розвиває свої здібності і збагачує духовний світ» [2, с. 69]. У парадигмі «освіти впродовж життя» інтегрувалися філософські, насамперед екзистенційні пошуки з антропологічною спрямованістю; психологічні концепції, які утверджують безмежність особистісного розвитку людини та розглядають розвиток як основний спосіб існування людини; результати соціологічних досліджень. Вони детермінували висунення базисної системи цінностей, яка ґрунтується на двох основних поняттях: *свобода і відповідальність*. Продуктом цих процесів у теорії і практиці освіти є *освіта, яка самотійно визначається тим, хто навчається*, тобто освіта, яка передбачає самотійність у виборі змісту, організації, термінів і режимів навчання. Ще однією особливістю «освіти впродовж життя» є єдність і взаємозв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечує гнучкість навчання в часі і просторі, полегшує поєднання навчання, професійної діяльності і приватного життя.

Термін «неперервна освіта» вперше вживається в матеріалах ЮНЕСКО (1968), а після публікації доповіді комісії під керівництвом Е. Фора (1972) було прийнято рішення ЮНЕСКО, згідно з яким неперервну освіту було визнано основним принципом, «керівною структурою» для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу» [1, с. 9]. Європейська педагогічна спільнота спирається на дефініцію неперервної освіти, запропоновану ЮНЕСКО, відповідно до якої неперервна освіта «означає будь-якого роду свідомі дії, які взаємно доповнюють одна одну і відбуваються як у рамках системи освіти, так і за її межами в різні періоди життя; ця діяльність орієнтована на здобуття знань, всебічний розвиток здібностей особистості, включаючи вміння вчитися і підготовку до виконання різноманітних соціальних і професійних обов'язків, а також участі в соціальному розвитку в межах країни і на світовому рівні» [1, с. 16]. У Меморандумі Лісабонського саміту (березень 2000 р.) виокремлено дві основні причини, які пояснюють чому неперервній освіті надається такого виняткового значення в країнах Європейського Союзу:

- Європа стала суспільством знань (knowledge-based society). Це означає, що інформація, знання, а також мотивація до їх постійного оновлення та навички, необхідні для цього, є вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоспроможності та ефективності ринку;

- європейці живуть у складному соціально-політичному середовищі, де повноцінний розвиток особистості не можливий без уміння адаптуватися до культурного, етнічного та мовного різноманіття.

Висновки Лісабонського саміту підтверджують, що перехід до економіки й суспільства, які ґрунтуються на знаннях, має супроводжуватися процесом неперервної освіти впродовж усього життя. У Меморандумі саміту визначено шість ключових принципів неперервної освіти: нові базові знання та навички для всіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання й учіння; нова система оцінювання отриманої освіти; розвиток наставництва й консультування; наближення освіти до домівки.

Щодо неперервної освіти та освіти дорослих прийнято ряд міжнародних документів. Найбільш важливими з них є Гамбурзька декларація про освіту дорослих – Декларація ЮНЕСКО про значення та про майбутнє освіти дорослих (1997); Всесвітній форум «Дакарські рамки дій» (2000); Доповідь ЮНЕСКО «Право на освіту» (2000); Меморандум з освіти впродовж життя – Декларація Європейської Комісії (2000); Освіта впродовж життя в Європі (2002); Згода про співпрацю у сфері підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки фахівців держав-учасниць Співдружності Незалежних Держав (2007) тощо.

Наукові інтерпретації неперервної професійної освіти представлені різними концепціями, які залежать від того, в межах предмета якої

науки або парадигми ця проблема розглядається. Так, філософія освіти досліджує феномен через категорії неперервності, взаємозв'язку, інтеграції, наступності, єдності, системи, свободи, самореалізації та ін. У психології концепція неперервної професійної освіти описується через виявлення мотиваційно-смыслових основ оволодіння професією, вдосконалення в ній, поняття особистості як суб'єкта професійного вибору. Суть педагогічної концепції, що інтегрує результати міждисциплінарних досліджень, полягає у визначенні природи неперервної професійної освіти за допомогою категорій мети, змісту освіти, методів і форм навчання, конкретних освітніх технологій, критеріїв ефективності процесу неперервної освіти, механізмів управління.

Неперервність освіти означає, що всі її рівні не повинні бути замкнутими й ізольованими один від одного. Це зумовлено тим, що науково-технічна революція привела людину до потреби постійно поглиблювати свої знання як завдяки самоосвіті, так і шляхом періодичного підвищення (або зміни) кваліфікації. Крім того, впровадження ресурсозберігаючих технологій стимулювало процес зміни людиною своєї професійної спеціалізації та актуалізувало необхідність оновлення освіти впродовж усього життя. До головних ознак неперервної освіти належать: навчання впродовж усього життя, самоосвіта, самооцінка, самовдосконалення, індивідуалізація, інтердисциплінарність знань, уміння самостійно ці знання отримувати й ефективно їх використовувати.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED) [5] основні форми неперервної освіти визначаються по-наступному. Формальна освіта належить до системи шкіл, коледжів, університетів, інших освітніх інституцій, які забезпечують комплекс взаємопов'язаних навчальних програм як основне заняття для дітей та молоді, як правило, у віці від 5-7 років і до 20-22 років або аж до початку оплачуваної трудової діяльності.

До неформальної освіти належить будь-яка організована навчальна діяльність, яка не потрапляє під визначення формальної освіти. Вона може відбуватися як у навчальному закладі, так і поза його межами для осіб незалежно від їхнього віку. Неформальна освіта не ставить за мету атестацію учня. Вона може мати як професійну спрямованість, так і загальнокультурне значення. Зміст і методи занять чітко не фіксуються і можуть бути максимально адаптовані під потреби учнів.

Найбільш інноваційною в аспекті класичної теорії є інформальна освіта, яка містить усі види навчальної діяльності, які не потрапляють під визначення формальної та неформальної освіти. Дана форма відрізняється, як правило, відсутністю організації та може здійснюватися як на індивідуальному рівні (наприклад, самоосвіта), так і на груповому (наприклад, на робочому місці або в сім'ї під час дозвілля).

У сучасному українському освітньому й науковому просторі ідея неперервної педагогічної освіти отримала визнання як на законодавчому, так і на теоретичному й практичному рівнях. На основі вивчення наукових праць встановлено, що неперервність педагогічної освіти безпосередньо пов'язана з реалізацією принципів наступності й перспективності в меті, змісті, методах і формах навчально-виховного процесу в закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти (Л. Коваль, С. Крисюк, А. Кузьмінський, С. Мартиненко, В. Олійник, О. Савченко, Н. Протасова, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.). Неперервну педагогічну освіту розуміємо як систему, що забезпечує неперервність професійно-особистісного розвитку вчителя в педагогічних ЗВО і закладах післядипломної педагогічної освіти, у процесі самоосвіти та набуття професійного досвіду.

Формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти ми розглядаємо як мету й результат відповідної підготовки в умовах вищої та післядипломної педагогічної освіти. У нашому дослідженні формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти – це процес набуття вчителем початкової школи необхідних для роботи з обдарованими учнями мотиваційно-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, професійно-особистісних якостей у системі вищої педагогічної освіти та вдосконалення їх у системі післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності, наступності й перспективності [4].

Формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями забезпечується реалізацією цілісної, багаторівневої, багатокомпонентної науково-методичної системи як органічної єдності цільового, концептуального, змістово-процесуального, контрольного-коригувального та оцінно-результативного компонентів. Науково-методична система охоплює ланки, рівні, етапи формування готовності вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями за умов неперервної педагогічної освіти як цілісного циклу [4].

Процес формування досліджуваної готовності мав розгалужену систему заходів і дій з формування готовності майбутніх учителів початкової школи і вчителів-практиків до роботи з обдарованими учнями, що охоплював університетську й післядипломну ланки неперервної педагогічної освіти. Неперервний процес формування розпочинався в системі вищої педагогічної освіти та охоплював підготовку в бакалавраті й магістратурі згідно з пропедевтичним (1 курс), теоретико-практичним (2–4 курси), узагальнювальним (5 курс) етапами та продовжився на вдосконалювальному етапі в ланці післядипломної педагогічної освіти, що на кожній із них конкретизувався в змісті, методах, формах, засобах досягнення оперативних, тактичних і стратегічної цілей (рис. 19, 20).



Рис. 19. Блок змісту, методів, форм, засобів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями в системі вищої педагогічної освіти



Рис. 20. Блок змісту, методів, форм, засобів формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями в системі післядипломної педагогічної освіти

Результати експериментального дослідження засвідчили, що розроблена науково-методична система дозволяє збалансувати зміст поетапного процесу формування готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями на університетській, післядипломній, самоосвітній ланках неперервної педагогічної освіти, усунути розрив між підсистемами останньої, забезпечити наступність освітнього процесу, інтеграцію освіти, науки і практики; ефективно використовувати наукову, навчальну та лабораторну базу закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти для залучення педагогів і студентів до професійної діяльності у сфері діагностики та освіти обдарованих учнів; своєчасно та якісно діагностувати й коригувати процес підготовки з урахуванням індивідуальних потреб педагога; досягти підвищення рівня потенціалу вчителів початкових класів у роботі з обдарованими учнями.

Отже, використання авторської науково-методичної системи уможливило формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-особистісного компонентів готовності вчителя, а також забезпечує неперервність його професійно-особистісного розвитку у сфері діагностики та освіти обдарованих учнів.

Література

1. Бойко В. В. Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2011. 22 с.
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена : моногр. СПб. : СПбАППО, 2008. 151 с.
3. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання. Київ – Маріуполь, 2010. 299 с.
4. Ушмарова В. В. Науково-методична система неперервного формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. *Педагогіка та психологія*: збірник наук. праць. 2016. Вип. 53. С. 241–250. <http://oaji.net/articles/2016/1054-1470986208.pdf>
5. *International Standard Classification of Education*. ISCED, 2011. UNESCO. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
6. Freeman J., Tourón J. 'Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators', S.I. Pfeiffer (Ed.) *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association (APA), 2017. 55–70. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>

4.21. Формування основ професійного саморозвитку вчителів початкових класів засобами інформаційних технологій

Брижак Н.Ю., Мішкулинець О.О.

Сучасна система освіти України перебуває на етапі модернізації та раціоналізації цілей, змісту та завдань навчання майбутніх фахівців. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні та самостійні педагоги, здатні до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових сфер діяльності, готові постійно вдосконалювати себе і власну діяльність відповідно до потреб суспільства. Проте, визначаючи роль і місце інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів, можемо стверджувати, що вона не можлива без самоосвіти та самовиховання.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993) зазначено, що безперервність освіти дає можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні, перетворення набуття освіти в процес, що триває впродовж усього життя людини [4, с. 3]. На важливості модернізації підходів до конкурентоспроможності вчителя вже на початку його професійної діяльності наголошено в таких державних документах: Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Концепції «Нова українська школа», «Національній доктрині розвитку освіти», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. Зокрема, Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» визначає необхідні компетентності, знання та вміння педагогів, а також вісім основних функцій, які має здійснювати фахівець освітньої галузі [8]. Сучасний педагог повинен бути високопрофесійним фахівцем, який володіє перспективними педагогічними технологіями, орієнтується в освітніх інноваціях, здатний до творчих пошуків, адаптації в сучасному суспільстві, є суб'єктом особистісного і професійного зростання.

Різні аспекти професійного саморозвитку, професійно-особистісного самовдосконалення досліджуються українськими та зарубіжними вченими: питання професійного саморозвитку педагога представлено в наукових розвідках Л. Буєвої, В. Вітюка, С. Ковальова, О. Остапчука, О. Степанченка, В. Лозового та ін.; теорія організації освітнього процесу у ЗВО представлена в працях В. Андрущенка, А. Вербицького, Л. Пуховської, Л. Романишиної, О. Савченко, Н. Чибісової та ін.; упровадженню інформаційних та інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів присвячені роботи В. Імбер, О. Єльнікової, А. Коломієць,

Л. Макаренко, Л. Петухової, І. Смирнової, О. Суховірського, І. Шапошнікової та ін. На жаль, у підготовці вчителів є ще багато неузгоджених питань, а в розробках її теоретичних основ є ще чимало невирішених проблем, зокрема, підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійного саморозвитку засобами інформаційних технологій у закладах вищої освіти приділяється недостатньо уваги.

Для усвідомлення сутності поняття «професійний саморозвиток», насамперед, вважаємо необхідним з'ясувати змістову сутність поняття «саморозвиток».

Зокрема, у новому тлумачному словнику української мови є таке визначення цього феномена: саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами [7, с. 144]. Великий тлумачний словник української мови за редакцією В. Бусела визначає саморозвиток як розвиток кого-, чого-небудь власними силами без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил [2, с. 1101].

Аналіз літератури свідчить, що науковці по-різному трактують поняття «саморозвиток», а саме: як цілеспрямований, усвідомлений процес формування себе як особистості, який триває протягом життя і зумовлює якісний розвиток цілісної особистості (С. Соколовська); як прагнення людини до виявлення, усвідомлення та вдосконалення своїх особистісних якостей (Л. Сущенко); як внутрішнє джерело активності самого об'єкта, що спрямоване на себе (самостимулювання, саморегуляція, самомотивування, самовдосконалення тощо) (В. Давидов, В. Маралов, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Навчання студента в закладі вищої освіти має слугувати передумовою його професійного розвитку. Професійний розвиток – це набуття нових компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності. З 2012 року в Україні діє Закон «Про професійний розвиток працівників» [5], який розроблено з метою створення та забезпечення ефективного функціонування системи професійного розвитку фахівців, їхнього професійного навчання, атестації та підтвердження кваліфікації.

Розглянемо декілька підходів трактування поняття «професійний саморозвиток». На думку Л. Мітіної [6], професійний саморозвиток – це зростання, становлення, інтеграція та реалізація в професійній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Це активне якісне перетворення фахівцем свого внутрішнього світу, яке передбачає до принципово новий лад і спосіб життєдіяльності. Засобами професійного саморозвитку, як зазначає дослідниця, є самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю.

О. Власова [3] визначає професійний саморозвиток як цілісний особистісно й професійно значущий процес цілеспрямованої діяльності особистості з безперервного, усвідомленого управління власним

професійним розвитком, вибору цілей, шляхів і засобів професійного самовдосконалення, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності через осмислення передового досвіду й особисту самостійну діяльність.

Н. Уйсімбаєва [9] вважає що, саморозвиток майбутнього вчителя – процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який містить самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність майбутньої професійної діяльності.

Н. Шустова під професійним саморозвитком майбутніх учителів розуміє складний багатокомпонентний процес, який залежить від багатьох чинників, визначальними серед яких є професійне самопізнання, професійна самоосвіта та професійне самовдосконалення [10].

Порівняння визначень поняття «професійний саморозвиток» дає можливість подати власну інтерпретацію цього феномена. Під професійним саморозвитком вчителя ми розуміємо усвідомлений, цілеспрямований процес діяльності індивіда, спрямований на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її майбутня професія, адже період навчання у ЗВО є лише підготовчим процесом, початком неперервної професійної освіти, самоосвіти, розвитку й саморозвитку.

Сучасний ринок праці презентує від майбутнього вчителя не лише ґрунтовних теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [1, с. 146].

Однією з найважливіших ключових компетентностей майбутніх учителів початкової школи, на думку багатьох дослідників, є інформаційна компетентність, яка полягає в здатності використовувати сучасні інформаційні технології, зокрема засоби, в навчальній, а згодом і в професійній діяльності. Майбутній педагог повинен мати елементарні навички (уміння здійснювати пошук інформації) роботи з Інтернет-технологіями, вміти їх ефективно застосовувати у своїй професійній діяльності. Знайдена в такий спосіб інформація може бути не якісною і не достовірною. У зв'язку з цим учитель початкових класів повинен вміти правильно сформулювати запит і тим самим відібрати необхідну при підготовці до уроку якісну інформацію. Вдале поєднання традиційних засобів навчання з комп'ютером дозволяє вчителю істотно підвищити ефективність педагогічного впливу, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, застосування мультимедійних презентацій, створених із використанням Інтернет-технологій, сприяє більш швидкому сприйняттю основних аспектів навчального матеріалу та звільняє вчителя від багаторазових повторень. Використання комп'ютерних технологій надає можливість учителю

створювати якісну наочність із мінімальними затратами часу, зберігати такі зображення для подальшого використання на уроках та формування власного комплексу методичного забезпечення. Важливе значення мають Інтернет-технології при перевірці навчальних досягнень учнів. Комп'ютерні онлайн-тести та діагностичні комплекси сприяють швидкій диференційованій перевірці знань і своєчасній їх корекції. Інтернет-технології можуть слугувати основою для організації самостійної та позакласної (спеціалізовані творчі Інтернет-центри) роботи учнів.

Пріоритетне значення мають Інтернет-технології й у професійному саморозвитку вчителя. Їх застосування дозволяє здійснити швидкий обмін професійною інформацією між фахівцями. Обмін новими ідеями, розробками уроків та сценаріями навчально-виховних заходів, результатами власних педагогічних досліджень сприяє суттєвому підвищенню рівня професійного розвитку вчителя. Інтернет-технології дозволяють зменшити витрати часу і не виконувати ту роботу, яку вже хтось виконав до цього. Електронна форма передачі інформації є швидшою, порівняно з традиційною, і забезпечує обмін матеріалами зі значно більшим загальом фахівців. Інтернет-технології є ефективним засобом забезпечення комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, що реалізується за допомогою різноманітних чатів та телеконференцій. Підвищенню рівня професійного саморозвитку сприяє використання Інтернет-технологій при підготовці до уроку, зокрема, як засобу створення навчальних об'єктів, моделей, презентацій, електронних курсів [10, с. 95].

Ефектним способом підвищення рівня професійного саморозвитку вчителя початкової школи є можливість дистанційного навчання, що дозволяє вдало поєднувати навчання з професійною діяльністю. В мережі існує значна кількість освітніх порталів, які спеціалізуються на проведенні дистанційних курсів підвищення кваліфікації для працівників навчальних установ. Інтернет-технології дають можливість учителю взяти участь у різноманітних конкурсах, що дозволяють не лише діагностувати власний рівень професійного саморозвитку порівняно з іншими фахівцями, а й сприяють суттєвому його підвищенню. Використання комп'ютерних технологій забезпечує можливість здійснення неперервного консультування з методистами й викладачами інституту післядипломної педагогічної освіти, що забезпечує ефективність процесу самовдосконалення.

Отже, на основі аналізу наукового матеріалу, власного досвіду можна зробити такі висновки: важливим критерієм готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійного саморозвитку є вміння активно використовувати засоби інформаційних технологій (ресурси мережі Інтернет, електронні підручники, педагогічні програмні засоби, професійне мовлення, навчальні ситуації та моделювання; мультимедійні проєктори, інтерактивні дошки). Лише в умовах

постійної роботи над собою, активного використання Інтернет-технологій учитель зможе ефективно керувати педагогічним процесом, стимулюючи при цьому особистісний розвиток кожного учня.

Література:

1. Брижак Н. Ю. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійного саморозвитку у вищих навчальних закладах. *Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія*. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. С.142-155.
2. Великий тлумачний словник української мови / Укладач і головн. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440с.
3. Власова Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Саратов, 2008. 24 с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») URL: [http://zakon4.rada.gov.ua / laws / show / 896-93-п](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п).
5. Закон України «Про професійний розвиток працівників». К., 2012.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320с.
7. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О.Сліпушко]. К.: Аконіт, 2000 Т. 4. 941 с.
8. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» URL: <https://vseosvita.ua/news/zatverdzeno-standart-vcitel-pocatkovih-klasiv-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti-2242.html> (дата звернення: 23.01.2020).
9. Уйсімбаєва Н. В. Професійна практика як чинник професійного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. Випуск 42. Ч.2. 300 с.
10. Шустова Н. Ю. Місце і роль Інтернет-технологій у системі професійного самовдосконалення вчителя початкової школи. *Інформаційні технології в освіті та науці: зб. наук. праць*. Мелітополь, 2015. Вип. 7. С. 229 - 234.

4.22. Роль плерерної практики в професійному саморозвитку вчителя образотворчого мистецтва

Висікайло Т.В.

Невпинний розвиток суспільства потребує від фахівця з художньо-педагогічної освіти високого рівня професійної підготовки. В освітній концепції «Нова українська школа» (2017), проєкті «Концептуальних

засад реформування середньої освіти» (2016) та Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, спрямованій на педагогіку партнерства, формування компетентностей, виховання емоційно-ціннісного сприйняття довкілля, естетичної чутливості, художньо-образного мислення школярів, роль учителя образотворчого мистецтва набуває особливого значення.

У зв'язку з цим актуальною є потреба в підготовці фахівців, здатних відповідати вимогам часу, готовим до змін, постійного професійного розвитку й самовдосконалення, що передбачає поглиблення теоретичних знань, практичних умінь й навичок. Отже, художник-педагог має навчатися протягом усього життя, не зупиняючись на досягнутому, не задовольняючись здобутою освітою, опановувати новітні методики викладання, випробовувати різноманітні підходи до організації навчального процесу творчої молоді під час занять із рисунку, живопису, композиції, ознайомлюватись із новаціями в образотворчому мистецтві та педагогіці, бути здатним до творчих експериментів. Тому актуальним на сьогодні є вислів відомого художника-педагога Є. Кібрика, який стверджував, що «покликання художника спонукає його наполегливо працювати для того, аби натхнення зійшло на нього за роботою» [5, с. 148].

Запорукою успіху в цьому процесі, безумовно, є самостійна творча робота, а саме – постійна образотворча діяльність на натурі, яка потребує композиційних пошуків, виконання графічних начерків і колірних етюдів, що сприяє не лише розвитку образотворчої компетентності, а й ефективному вирішенню художньо-педагогічних завдань, спрямованих на підвищення результативності навчального процесу.

Проблематиці професійного саморозвитку вчителя присвячені праці Л. Виготського, І. Якиманської; питання індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя проаналізовано О. Пехотою; процес підготовки вчителя до формування творчої особистості учня досліджено С. Сисоевою; на значущості мистецтва у професійному становленні вчителів наголошували І. Зязюн, О. Рудницька.

Процес саморозвитку вчителя науковець Л. Виготський розглядає як набуття конкретних здібностей, професійних якостей [3, с. 162]. І. Якиманська під професійним саморозвитком розуміє здатність самостійно організовувати свою діяльність із метою більш ефективного вирішення поставлених завдань [9, с. 4]. О. Рудницька у своїх дослідженнях указує не стільки на вагомість накопичених професійних знань і вмінь, скільки на значущість способів їх самостійного здобуття та застосування в різних ситуаціях [6, с. 27].

Специфіка професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва полягає в необхідності демонстрації на власному прикладі способів вирішення графічних, колірних, композиційних завдань, що

потребує від фахівця з художньо-педагогічної освіти чіткого та впевненого володіння олівцем і пензлем, заздалегідь продуманих рухів при побудові композиційної схеми чи короткострокових начерків об'єктів зображення, влучного поєднання фарб у достовірному відтворенні колірної гами предметів, стану освітлення в природі. У зв'язку з цим надзвичайно важливо для фахівця з художньо-педагогічної освіти постійно вдосконалювати професійні знання, уміння та технічні навички з метою забезпечення процесу викладання на високому рівні майстерності. З огляду на цей факт вагоме значення в професійному становленні та саморозвитку вчителя образотворчого мистецтва має плерерна практика.

Плерер (від фр. *en plein air* «на відкритому повітрі»), *плерерна практика* – образотворча діяльність в умовах плереру, що має значний навчальний потенціал у фаховій підготовці вчителя образотворчого мистецтва, оскільки здатна ефективно сприяти його особистісному становленню і самовдосконаленню, засвоєнню практичних умінь роботи в умовах необмеженого простору, його потрактуванню на площині, творчому підходу до натури, а головне – здатності реалізувати накопичений образотворчий досвід у педагогічній діяльності.

Як відомо всі видатні митці минулого та сучасності набували професійного досвіду під час роботи на плерері. Так, англійський живописець початку XIX століття Д. Констебль наголошував на необхідності постійного вдосконалення образотворчої майстерності в етюдах і начерках [4, с. 11], Завдяки постійному вивченню природи в різні пори року, при різних станах освітлення, французькі імпресіоністи досягли значних успіхів в образотворчому мистецтві, розвинувши такі професійні якості, як спостережливість, відчуття просторовості, колориту [4, с. 13]. Відомий російський художник-викладач О. Саврасов уважав першочерговим завданням педагога спрямовувати учнів на самостійний творчий шлях в опануванні мистецтвом роботи на плерері, заохочував до спільних поїздок педагогів і учнів на етюди з метою обміну образотворчим досвідом, розширенням творчих обріїв [4, с. 21].

Науковцями Г. Бедою, В. Візером, М. Масловим, С. Сотською, О. Унковським доведено позитивний вплив плерерної практики на професійне становлення художника-педагога.

У підручнику Г. Беди детально розглянуто питання методу роботи кольоровими співвідношеннями, наголошено на важливості цілісного сприйняття натури в умовах плереру [1, с. 101-119].

М. Масловим висвітлено питання концептуальних засад виникнення і розвитку живопису на плерері, досліджено основні етапи роботи над плерерними етюдами, проаналізовано типові помилки студентів та надано практичні рекомендації до виконання навчальних завдань [4].

Г. Сотською плерерна практика розглядається як вид різнобічної, комплексної і творчої діяльності, у процесі якої формується гуманно-творче ставлення до природи як до суб'єкта взаємодії [6, с. 184-188].

Незважаючи на значну кількість досліджень, у науковій літературі залишається недостатньо висвітленими питання організації роботи на плерері з метою професійного саморозвитку фахівця з художньо-педагогічної освіти, оскільки лише кількість начерків і етюдів, виконаних на плерері, не гарантують підвищення рівня професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва.

Ефективність образотворчої діяльності в умовах плереру пов'язується з дослідженням проблематики вдосконалення роботи на натурі. Перед учителем образотворчого мистецтва постає необхідність вирішення питань підходу до натури: її творчим осмисленням, художнім трактуванням. Це пов'язано з тим, що специфіка роботи на плерері не лише порушує питання організаційного характеру: пошук мотиву, вдалого кута зору, дотримання послідовності дій у побудові зображення, але й визначає проблематику розуміння необхідності застосування грамотного підходу до натури, що потребує достеменного розкриття таких значущих у роботі художника-педагога понять, як реалістичне та натуралістичне трактування об'єктів зображення, що становлять спосіб відображення дійсності в образотворчому мистецтві та є актуальними питаннями в художньо-освітньому середовищі.

В енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза та І. Єфрона йдеться про майже тотожність цих понять [2, с. 285]. Ю. Халаминський наводить з цього приводу зовсім протилежні погляди В. Фаворського, який протиставляє реалізм натуралізму: «Реалізм проходить через відчуття, через емоцію, доводить зображення до змістовності. Основною рисою реалізму в розумінні В. Фаворського є змістовність. Розуміння дійсності, поділеної на окремі частини, не кінцева мета художника, а лише шлях, етап для розуміння дійсності в її цілісності, зв'язках і відношеннях» [8, с. 101].

Неусвідомлення майбутніми фахівцями художньо-педагогічної галузі різниці між реалістичним та натуралістичним зображенням призводить у роботі на плерері до копіювання, позбавленого художнього осмислення натури та її творчого втілення, що негативно відображається на педагогічній діяльності. Наведемо кілька тез, які сприймаються молодими художниками-педагогами як остаточне керівництво до дії. «Загальновизнаним є твердження, що природа – учитель гармонії. Тому написання численних етюдів з натури обов'язкове... Найбагатшій фантазії художника важко сперечатися з природою... Натуру написати можна, як її бачиш, без будь-яких умовностей і теорій», – зазначав відомий пейзажист і педагог Петербурзької Академії мистецтв ХІХ століття В. Орловський [5, с. 121-128]. Однак, слід зазначити, що тривале написання етюдів з натури дає позитивний результат лише за умов свідомого і творчого підходу до натури, що вимагає застосування

наукових знань, практичних умінь, всупереч стихійному сприйняттю природи і безсистемній роботі на пленері.

Ефективність професійного саморозвитку вчителя образотворчого мистецтва під час пленерної практики забезпечується ретельним плануванням послідовних дій в опануванні мистецтвом роботи на природі: від творчого задуму до пошуку відповідного мотиву в природі чи, навпаки, від натурних матеріалів до тематичної композиції; відбором необхідного теоретичного або наглядного матеріалу: методичні рекомендації відомих майстрів пленеру та їх кращі графічні, живописні твори. Так, при виконанні конкретного завдання доречним є використання досвіду роботи з аналогами в поєднанні з власним образотворчим досвідом, дослідження творчих і педагогічних методів роботи видатних художників минулого і сучасності. Саме за таких умов робота на пленері буде забезпечувати результативність набуття професіоналізму, сприяти розвитку творчого мислення художника-педагога, оновленню теоретичних знань і формуванню нових технічних навичок, що дозволить підвищити і якість художньої освіти, і конкурентоспроможність фахівця з художньо-педагогічної освіти на ринку праці.

Отже, пленерна практика має провідне значення в постійному професійному саморозвитку вчителя образотворчого мистецтва за умов застосування свідомого підходу до природи, її творчого осмислення та пошуку шляхів переконливого відображення, що повинно ґрунтуватися на кращих традиціях реалістичного мистецтва.

Література

1. Беда Г. В. Живопись: учеб. для студентов пед. институтов по спец. № 2109 «Черчение, изобраз. искусство и труд». Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
2. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона : в 82 Т. Москва : Терра, 1992. Т. 11. 468 с.
3. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Харків, 1997. 338 с.
4. Маслов Н. Я. Пленэр : Практика по изобразит. искусству. Москва: Просвещение, 1984. 112 с.
5. Огієвська І. В. Сергій Іванович Васильківський. К.: Наукова думка, Київ, 1980. 165 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
7. Сотська Г. І. Пленерна практика як складова підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання: зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та і. Черкаси : Черкаський ЦНТЕНГ, 2007. Вип. IV. С. 184-188.
8. Халаминский Ю. В. Фаворский. Москва : Искусство, 1964. 225 с.

9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.

4.23. Моделювання неперервної методико-практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах ЗВО.

Беземчук Л.В., Мартем'янова А.В.

Актуальність проблеми викладання мистецької освіти в закладах вищої освіти (ЗВО) зумовлена необхідністю вирішення завдань, що окреслені в Законі України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016). Сьогодні в практичній підготовці фахівців для музично-педагогічної сфери специфікою цього процесу є становлення і розвиток професійних якостей учителя музики, що здійснюється в період оновлення змісту музичної освіти на засадах компетентнісного підходу в умовах міждисциплінарної інтеграції.

Питанням щодо організації теоретико-методичної підготовки компетентного вчителя у вищих педагогічних закладах освіти присвячені наукові праці О. Антонова, В. Бондаря, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко.

Питання щодо організації методичної та практичної підготовки майбутнього вчителя музики досліджено (Е. Абдулліним, О. Апраксиною, Л. Арчажниковою, І. Боднарук, Л. Матвеєвою, І. Немикіною, Г. Падалкою, О. Ростовським, І. Склярєнком, Т. Рейзенкінд, О. Щолоковою та ін.). Однак проблему не можна вважати достатньо розробленою, оскільки відсутні наукові праці, в яких би підготовка вчителя музичного мистецтва досліджувалася неперервно на всіх рівнях вищої освіти в умовах міждисциплінарної інтеграції.

Освітні програми підготовки вчителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв у вищих педагогічних навчальних закладах орієнтують студентів на формування компетентнісних якостей, притаманних освіченому українському вчителю, який може виховувати засобами музичного мистецтва та мистецтва національно свідому, музично-творчу розвинену особистість учня, здатного практично використовувати набутий у школі досвід у життєдіяльнісному та мистецько-освітньому середовищі [5].

На першому бакалаврському рівні студенти отримують диплом учителів музичного мистецтва та вчителів інтегрованого курсу «Мистецтво»; другий магістерський рівень здійснює підготовку викладачів музичного мистецтва та методики його навчання.

Моделювання неперервної методико-практичної підготовки майбутніх учителів музики на рівні бакалавра за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) слід розпочинати в умовах міждисциплінарної інтеграції з 1 курсу. На цьому етапі закладати основи

професійних умінь і навичок, якостей компетентнісної особистості та ставлення її до професії (навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності»). Цей період полягає у формуванні початкових знань і вмінь майбутньої професійної діяльності вчителя музики. Саме цей вид методико-практичної підготовки надає студентам можливість визначитися із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. На 2 курсі студенти опановують методико-практичну підготовку на заняттях із дисципліни «Методика музичного виховання за практикумом», основним завданням якої є ознайомлення з методами роботи вчителя музики в умовах лабораторних занять. Упродовж навчання на 3 курсі студенти залучаються до організаційно-виховної та пропедевтичної практики, під час якої спостерігають за опрацюванням методів і прийомів методико-практичної роботи в умовах шкільного навчання. На 4 курсі студенти беруть активну участь у педагогічній практиці, під час якої формуються методико-практичні вміння на уроках музичного мистецтва в школі.

Кінцевим етапом неперервної методико-практичної підготовки є вивчення на 5 курсі другого освітнього рівня «магістр» дисциплін «Методика викладання музичної педагогіки», та «Практикуму за кваліфікацією» (учитель музичного мистецтва, викладач музичного мистецтва), що орієнтує студентів на усвідомлення фахової компетентності вчителя та викладача музичного мистецтва на різних рівнях неперервної освіти.

Модель неперервної методико-практичної підготовки майбутнього вчителя музики повинна містити зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови, результат.

Завдання методико-практичної підготовки майбутніх учителів музики охоплюють сферу освітньо-методичної компетентності, яка передбачає ознайомлення з професійною діяльністю видатних педагогів-музикантів та методи духовного розвитку учнів засобами української музики та кращих зразків класичної музики.

Серед критеріїв готовності до методико-практичної діяльності майбутніх учителів музики є позитивне ставлення до професійної діяльності, знання теоретичних і психологічних основ володіння вміннями та навичками практичної й виконавської підготовки, вироблення творчого стилю в методико-практичній діяльності. До організаційно-педагогічних умов належить організація єдиної неперервної методико-практичної підготовки майбутніх учителів музики, координація методико-практичної підготовки за схемою ВНЗ – Школа. Серед основних принципів виділяємо: взаємозв'язок між теоретичним навчанням і практичною та виконавською підготовкою, науково-творчий характер методико-практичної підготовки, послідовність, системність, динамічність, поліфункціональність, міждисциплінарність, перспективність, свобода вибору, співтворчість.

Реалізація завдань освітньої програми «Музичне мистецтво в закладах освіти» пов'язано з галуззю музичної педагогіки, яка є галуззю гуманітарного знання в контексті загальної педагогіки. Музична педагогіка містить дві сфери музичної діяльності: музично-педагогічну науку та музично-педагогічну практику. Вагоме значення для розвитку музичної педагогіки мають її зв'язки з іншими науками: філософією, психологією, мистецтвознавством тощо. Зміцнюючи ці зв'язки, музична педагогіка запозичує й інтерпретує ідеї інших наук, доводить, що завдання, поставлені в новому змісті мистецької освіти, потребують від учителя музики іншого ставлення до організації уроку музики як уроку мистецтва. Процес навчання має бути переорієнтованим відповідно до сучасних тенденцій інтеграції в освіті. На відміну від монохудожнього навчання, яке ґрунтується на опануванні одного виду мистецтва, стає необхідним орієнтація на поліхудожнє навчання, що потребує від учнів опанування різних видів мистецтва, набуття знань про їх оригінальність, спорідненість та міжпредметний взаємозв'язок.

Відповідно до цього підготовка педагога-музиканта у вищому навчальному закладі характеризується формуванням у студентів цілісних знань та естетичного ставлення до різних видів мистецтва з теорії мистецтва та історії його розвитку; практичних умінь і навичок у галузі мистецької діяльності, досвіду сприймання мистецтва, критично-оцінювального ставлення та інтерпретаційних підходів до надбань мистецької спадщини, а також творчої роботи в галузі мистецтва. Освітні програми бакалаврів та магістрів визначають на необхідність розробок питань міждисциплінарної інтеграції, яка набагато ширша за міжпредметні зв'язки, впливає з їх педагогічних, філософських і психологічних значень для вдосконалення процесу навчання.

Для реалізації принципу міждисциплінарної координації в освітніх програмах слід визначати концептуальне ядро для навчальних дисциплін професійно орієнтованого спрямування. Наприклад, базовою в підготовці вчителя музичного мистецтва є навчальна дисципліна «Методика музичного виховання з практикумом». Концептуальним ядром для деталізації змісту мистецької освіти визначаємо модульну одиницю в навчанні. Її можна схарактеризувати відповідно до однієї із форм інтеграції предметів, що вивчає «Методика музичного виховання з практикумом» на підставі художньо-творчої діяльності учнів на інтегрованих уроках [2].

У музичній педагогіці такий модуль відомий як сприймання-створення-виконання-оцінювання творів. Розширення наукові парадигми в галузі викладання мистецьких дисциплін слід здійснювати відповідно до трьох вимірів новизни в означеній галузі: удосконалення-перетворення-моделювання. Пріоритетним для освітніх програм є перетворююча та моделююча функція, що здатні зорієнтувати вчителів музичного мистецтва на засвоєння програм МОН та розробку авторських програм, в яких буде відображена можливість перенесення

віднайденіх позицій на нові явища (наприклад, із галузі музичного мистецтва – в галузь мистецтво). Завдяки цьому в майбутніх учителів буде формуватися міждисциплінарна компетентність на базі «поліфонічного» знання (по цілісному засвоєнню знань та практичних навичок до роботи з учнями на основі сприймання-створення-виконання-оцінювання різних видів мистецтва).

Отже, освітньо-методична компетентність є базовою в системі неперервної методико-практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво», яка характеризує результативність навчання, здатність випускника до володіння сукупністю спеціальних музично-педагогічних, виконавських, науково-дослідних, комунікативних, організаційних умінь та навичок; проведення науково-теоретичного аналізу необхідних стратегічних завдань у мистецькій освіті з позицій наукових і мистецьких шкіл, напрямів, теорій щодо вітчизняної та зарубіжної мистецької освіти й музичної педагогіки в умовах міждисциплінарної координації предметів оновленого змісту мистецької освіти.

Література

1. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : навч. посіб. / за ред. Я.В. Цехмістера. Київ : Едельвейс, 2014. 708 с.
2. Беземчук Л. В. Викладання мистецьких дисциплін в умовах закладу вищої освіти: принцип міждисциплінарної координації. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка* Чернігів : НУЧК, 2019. Випуск 1 (157) С.16-23.
3. Беземчук Л. В. Конструктивна діяльність викладача музичного мистецтва як показник ефективності процесу оновлення змісту мистецької освіти в сучасній ЗОШ. *Джерело педагогічних інновацій. Художньо-естетичне виховання в школі*. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. Випуск № 4(8) С.22-30.
4. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ 34 імені І. Франка, 2009. 440 с.
5. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 48 с.
6. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2017. 42 с.

7. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя. Київ, 2007. 235 с.

8. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія. Київ : «Віпол», 2000. 450 с.

9. Олексюк О. М. Діагностика мистецької компетентності студентів: пошук методичного інструментарію. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, 2010. Дод. 4, том V. 572 с.

10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ, 2008. 274 с.

4.24. Психологічна адаптація молодого вчителя в педагогічному середовищі

Соколова К. В.

Дослідження адаптації молодого педагога є досить актуальним питанням у період кардинальних змін освітньої системи в Україні. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту», який було прийнято у січні 2020 року, молодий учитель проходитиме педагогічну інтернатуру терміном у 1 рік. Також передбачено, що молодий фахівець отримає наставника, який зобов'язаний консультувати та допомагати наступнику стати успішним професійним учителем у структурі нової української школи [1]. Такі зміни повинні допомогти молодим учителям покращити період адаптації та вивести якість надання освітніх послуг на європейський рівень.

Проблему адаптації вчителя до професійно-педагогічної діяльності в школі висвітлюють зарубіжні та вітчизняні дослідники, а саме: Байбородова Л. В., Бордуков М. І., Кондратьєва С. В., Мороз О. Г., Овдій С. В., Шиян О. А. та ін. Науковці акцентують увагу на тому, що серед чинників впливу на адаптацію молодих педагогів варто зосередитись безпосередньо на особистісному спілкуванні, оскільки перші два роки роботи характеризуються значним психологічним стресом для людини, яка тільки опановує професійні навички.

Г. Кільова зазначає, що «за структурою професійна адаптація вчителів містить власне професійну адаптацію (пов'язану з предметом професійної діяльності та умовами її виконання) та соціально-психологічну адаптацію (пов'язану із ставленням до організації, колективу, керівника, задоволеністю положенням у колективі), які тісно взаємодіють між собою» [2, с. 19].

Науковиця стверджує, що «на психологічному рівні адаптація виявляється як відчуття внутрішнього дискомфорту, невпевненості,

зростання психічної напруженості, підвищення тривожності, явний або прихований конфлікт із соціальним оточенням» [2, с. 3].

За психологічним змістом розрізняють такі варіанти взаємодії людини з новим середовищем та її наслідки:

- **переадаптація** – уявлення про майбутні ситуації, формування психологічного спрямування на адаптацію. Суть переадаптації – це оволодіння змістом діяльності в період навчання у вищому навчальному закладі, завершення свого професійного самовизначення, здобуття первинного досвіду розв’язання професійних проблем;

- **дезадаптація** – це період відвикання від звичних умов життя. Будь-яка людина, яка потрапляє в нове середовище, вже має досвід пізнання та перетворення, певну систему відношень. Але в нових умовах цей досвід не може допомогти розв’язати питання, що виникають, а система відношень не відповідає об’єктивним реаліям. Цей стан невідповідності наявних резервів людини ситуації її життя й визначається як дезадаптованість;

- **реадаптація** – відвикання від звичних «нових умов» життя та пристосування до інших. Студенти проходять деякі періоди адаптації: вступ до школи, перехід від початкових класів до середніх, вступ до вищого навчального закладу, де щоразу виникала потреба знову здобувати нові навички та вирішувати типові ситуації, пристосуватися до нового змісту та умов діяльності;

- **дисадаптація** – неадаптованість, нездатність пристосуватися до нових умов соціального середовища. У літературі цей термін уживають нечасто, замість нього використовують поняття дезадаптації, яким визначають недиференційовано стан невідповідності людини вимогам середовища. Безумовно, введення поняття дисадаптації значно уточнює особливості процесу адаптації, оскільки локалізує увагу саме на тому, що адаптація відбувається незадовільно [3, с. 5].

Перша професійна адаптація – кропіткий процес, який супроводжується незавершеністю розвитку молодшої людини, недостатньою самостійністю, пошуком загальної стратегії життя та професійної діяльності, становленням власної системи поглядів. Якщо період адаптації завершився, психіка молодого вчителя зазнає певних змін. В. Столін виокремлює такі критерії, що характеризують психічну «норму»:

- детермінованість психічних явищ, тобто відсутність спонтанної, не обумовленої певними причинами (зовнішніми впливами або власними прагненнями) активності, їх упорядкованість;

- зрілість розвитку, що відповідає певному віку;

- наявність почуття стабільності, константності щодо визначальних моментів життя: власної особистісної ідентичності, почуття стабільності й ідентичності переживань за типових обставин, у стосунках з іншими людьми;

- максимальне наближення суб'єктивних образів (узагальнених та поточних) до об'єктів дійсності або інших суб'єктів, наявність доволі адекватного самоусвідомлення, що не вступає в гострі суперечності з поглядами людей, які оточують;
 - певну гармонію між обставинами дійсності й ставленням індивіда до неї;
 - адекватність сприймання зовнішніх впливів та відповідність реакцій (як фізичних, так і психічних) силі й частоті подразників;
 - адекватне відчуття свого становища в середовищі, зокрема соціальному, прагнення до гармонії взаємовідносин із ним;
 - уміння вжитися з іншими і з самим собою, розуміння того, що будь-яка людина не є ідеальною, здатність до доцільних поступок, самоутвердження в соціальній групі без заподіяння шкоди іншим її членам;
 - орієнтація на практичний підхід до обставин життя, дійове, конструктивне вирішення питань, що виникають, прийняття на себе частини відповідальності;
 - здатність до самокорекції поведінки відповідно до норм життя в певному соціальному середовищі, адекватність реакцій на поведінку інших людей та свою власну;
 - здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій;
 - здатність планувати і здійснювати свій життєвий шлях та ін.»
- [8, с. 14].

Як правило, молода особа припускається багатьох помилок у роботі, що негативно впливає на моральний стан, адже відчуває тоталітарний контроль керівництва, якого ще так і не позбулись у школах давно демократичної країни. Важливим фактором пригнічення психологічного стану вчителя є залежність від думки старших колег. Часто саме засудження та негативне оцінювання старань молодого педагога призводить до того, що повністю втрачається інтерес до професії, і як наслідок – зміна місця роботи. Не менш емоційно переживаються перші досягнення, які дають сили та натхнення працювати далі, втілювати в життя творчі ідеї та долати період професійно-психологічної адаптації.

Дисадаптованість до нових умов – це процес глибоких психологічних змін, без подолання яких діяльність молодого вчителя буде деструктуватися або стримуватися. Тому важливо, щоб молодий учитель розумів необхідність подолання певних труднощів, які стосуються специфіки роботи та відносин у колективі, адже наявність психологічних стереотипів буде обтяжувати діяльність у професійній сфері.

На психологічну адаптацію молодого педагога впливають будь-які соціальні процеси. З огляду на те, що сьогодні суспільству потрібен

учитель-новатор, ті спеціалісти, які не мають достатньо досвіду чи творчого потенціалу, часто перебувають у пригніченому стані через власну слабкість порівняно з більш досвідченими колегами. Або ж навпаки. Інколи школа не потребує рушійної сили молодого покоління, піддається змінам лише в зовнішніх процесах, а внутрішня система залишається прийнятною для авторитетних педагогів. Таке явище теж негативно позначається на психологічному стані молодого фахівця.

Педагогічний колектив – явище нестійке і недостатньо вивчене. За І. Милославою, стосунки молодого людини з колективом можуть складатися на таких рівнях:

- 1) зрівноваження (встановлення рівноваги між середовищем й індивідом, де індивід ознайомлюється зі специфікою діяльності, встановлює соціальні контакти);
- 2) псевдоадаптація (зовнішнє пристосування при внутрішньому неприйнятті норм і цінностей середовища);
- 3) пристосування (взаємне визнання середовищем та індивідом ціннісних орієнтацій одне одного);
- 4) уподібнення (повна психологічна переорієнтація індивіда) [5, с. 113].

Важливе значення в психолого-педагогічній адаптації належить педагогу-наставнику, який впливає не тільки на формування професійних умінь, а й допомагає краще звикнути колишньому студенту до нового колективу, формує позитивне ставлення до своєї професії, створює відчуття психологічного комфорту в нових незвичних умовах освітнього середовища, допомагає встановити доброзичливі взаємовідносини із суб'єктами навчально-виховного процесу, спрямовує на самовизначення й самореалізацію в професійній діяльності. К. Куцман зауважує, що саме «наставництво дає можливість представникам адміністративної ланки школи керувати процесом адаптації та становлення молодого вчителя, дотримуючись таких етапів:

- навчально-підпорядкованого – досвідчений учитель передає свої знання і репрезентує досвід роботи, сприяє формуванню вмінь і навичок педагогічної діяльності;
- репродуктивно-співвиконавчого – наставник і молодий учитель працюють у тісному контакті, разом моделюють систему уроків з теми, позакласні заходи;
- творчо-лідерського – у молодого вчителя сформувався власний стиль професійної діяльності» [4, с. 79].

Надзвичайно актуальним є питання булінгу серед педагогів. На практиці виникають ситуації, коли вчитель-початківець потрапляє в умови, несприятливі для його праці, тобто стає жертвою мобінгу. Відбувається публічне приниження, цькування, керівництво постійно вказує на низьку професійність, досягнення не заохочуються, а навпаки – висміюються, відбувається навмисне витіснення з колективу. Саме в

таких ситуаціях страждає моральне обличчя вчителя, його честь та гідність. Прикро, але в українських школах і досі панує дух ворожнечі між керівництвом, старшим поколінням та молодими спеціалістами.

На сьогодні важливо, щоб в умовах освітніх реформ психологічна адаптація молодого вчителя мала місце не лише в новому Законі, а й у стінах школи. Уважаємо, що для покращення періоду адаптації вчителя необхідно організувати методичну роботу з молодими спеціалістами на базі навчальних закладів, зокрема:

- запровадити роботу школи молодого вчителя;
- створити центр психологічної адаптації молодого спеціаліста;
- розпочати роботу в школі педагога-початківця;
- заснувати клуб спілкування молодих фахівців;
- проводити щорічні курси, тренінги, майстер-класи для педагога-наставника.

Отже, психологічна адаптація молодого вчителя – складний багатоплановий процес, який поєднує активну взаємодію особистості та соціального середовища. На результати адаптації впливають різні чинники, які зорієнтовані на емоційний стан педагога. Тому формування в молодого спеціаліста позитивного ставлення до професії, реалізація власних творчих ідей, толерантні відносини в педагогічному колективі мають бути одними з ключових засад Концепції «Нова українська школа».

Література

1. Osvita. ua. Реформа освіти. URL: <https://osvita.ua/school/reform/69526/> (дата звернення: 23.01.2020)
2. Кільова Г. Форми і види адаптації педагогічних працівників в загальноосвітньому навчальному закладі. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_9/20.pdf (дата звернення: 20.01.2020)
3. Кухарчук Т. А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.
4. Куцман К., Коссе О. Адаптація молодого вчителя сільської школи / *Рідна школа*. 2011. №4–5. С. 77–80.
5. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление. *Социальная психология и философия*. 1973. Вып.2. С. 111–120.
6. Мороз А. Г. Професійна адаптація молодого учителя. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. 326 с.
7. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект). *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 50–54.

8. Столин В. В. Познание себе и отношение к себе в структуре самосознания: дис. д-ра. психол. наук: спец. 19.00.07. Москва, 1985. 20 с.

4.25. Особливості професійної діяльності викладача ЗВО

Шпак І.О.

Необхідність реформування економіки, інтеграція України в європейський та світовий освітній простір потребують суттєвих змін у сфері освіти взагалі та професійній діяльності викладача закладів вищої освіти зокрема.

Професійна діяльність викладача вищої школи, як зазначають фахівці, передбачає сьогодні реалізацію компетентнісного підходу. Варто наголосити на тому, що сучасні науковці по-різному трактують поняття «компетенція». Під зазначеним поняттям фахівці розуміють:

1. Особисті якості, які визначають ефективне виконання дій щодо реалізації проблеми, яка виникла (І. Столбова). Компетенція пов'язана з формуванням у викладача особистих алгоритмів щодо актуалізації необхідних знань, умінь та навичок.

2. Здатність використовувати знання, вміння та особисті якості для організації успішної діяльності в конкретній галузі. До складових компетенції належать: знання (наявність відомостей, понять, уявлень); уміння (здатність використовувати зазначені знання в діяльності); опанування (мати можливість використовувати, діяти за допомогою того, що потрібно).

У 2010 році було запропоновано потрактування компетенції як інтегрованої характеристики, яка визначає готовність та здібність людини самостійно використовувати знання, уміння й особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі знань та для успішного виконання завдань професійної діяльності.

Такий підхід має місце не тільки в працях вітчизняних педагогів, але і зарубіжних дослідників. Зокрема, У. Клемент наголошує, що компетенція – це потенціальна діяльність та можливість діяти масштабно, яка забезпечує успіх у сфері освіти, здібність викладача та його професійну придатність.

За переконанням У. Клемента, компетенція «демонструє»: «я роблю те і так, тому що вважаю це доцільним та ефективним у даному широкому контексті своєї діяльності (життєдіяльності)».

Значна увага, як свідчать науково-педагогічні джерела, приділяється не тільки компетенції сучасного викладача ЗВО, але і його рівню кваліфікації. Як зазначає У. Клемент кваліфікація передбачає: «я роблю те і так, як це вимагається, дозволяється та прописується».

Компетенція – це інтегрований показник не скільки виконавчо-функціональної, скільки перетворюючої активності особистості в контексті широкого спектра можливостей.

Отже, компетенції визначають продуктивне виконання дій щодо вирішення завдань, які виникають. Вони є основою формування у викладача власних алгоритмів актуалізації необхідних знань, умінь і навичок (І. Столбова).

Сучасний викладач повинен володіти загальнокультурними та професійними компетенціями. Зміст професійної діяльності викладача ЗВО повинен відповідати таким характеристикам, як:

1. Перехід від змісту дисципліни (чому повинен навчати викладач) до результатів, які необхідно отримати (що студент повинен уміти робити після закінчення вивчення курсу з конкретної дисципліни). Результат освіти – це формулювання того, що буде знати, розуміти та зможе продемонструвати студент після закінчення освітнього процесу (лекції, дисципліни, модуля або освітньої програми).

2. Опора на результат, котра передбачає компетентнісний підхід до побудови освітнього процесу.

3. Організація навчання на основі компетентнісного підходу, що потребує використання особистісно-орієнтованих технологій навчання. У зв'язку з тим, що рівень сприйняття в тих, хто навчається, різний, то в процесі освітньої діяльності вибудовуються індивідуальні траєкторії навчання студентів з урахуванням їхніх особистісних можливостей.

Це передбачає варіативну побудову освітньої програми, студентоцентричну спрямованість освітнього процесу.

4. Кожна дисципліна повинна впливати на формування декількох компетенцій. Кожна компетенція формується під впливом декількох дисциплін. З огляду на це особливого значення набуває міждисциплінарний характер освіти.

5. Реалізація компетентнісного підходу, що передбачає широке використання в навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять (комп'ютерних симуляцій, ділових та рольових ігор, аналіз конкретних ситуацій, проведення психологічних та інших тренінгів) у поєднанні з позааудиторною роботою з метою формування та розвитку професійних навичок тих, хто навчається.

Проведення занять із використанням активних форм навчання повинно складати мінімум 40 % від аудиторного навантаження.

6. У межах навчальних курсів повинні бути передбачені зустрічі з представниками вітчизняних та зарубіжних компаній, державних та громадських організацій, майстер-класи експертів та спеціалістів.

7. Уведення кредитної системи. За кожний навчальний курс нараховується певна кількість кредитів.

8. Зміна ролі викладача. Викладач переважно буде виконувати роль експерта, консультанта, активного наставника в процесі формування компетенцій студентів.

Основна мета вищої освіти – забезпечити підготовку професіоналів, які здатні всебічно використовувати свої знання, творчі

здібності, прагнуть до постійного професійного та особистісного розвитку.

Якість підготовки викладачів вищої школи визначається сьогодні не тільки вмінням аналізувати та успішно вирішувати складні завдання, але і здібністю визначати стратегію та вибудовувати зміст власної діяльності, вдосконалювати технології її виконання.

Доцільно звернути увагу на те, що компетентнісний підхід містить принципи діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного та деяких інших підходів.

Проаналізуємо основні підходи до освіти.

1. Знаннєвий – орієнтований на опис знань, умінь та навичок, якими повинен володіти той, хто навчається.

2. Діяльнісний – орієнтований на формування готовності та здібності актуалізувати отримані знання і вміння в процесі (ситуації) діяльності. Ситуація діяльності, на думку А. Вербицького, є основною «одиницею навчання».

3. Культурологічний – спрямований на гуманізацію суспільної свідомості і практики, формування гуманного соціуму, здатного гармонізувати взаємини особистості та держави. Культурологічна модель освіти визначається не державою та ринком, а культурою. Зазначена модель сприяє гуманізації освіти й суспільства [2].

4. Особистісно-орієнтований – орієнтований на формування особистості, що навчається, як цілісної. Даний підхід заснований на врахуванні індивідуальних здібностей студентів (самостійність / несамостійність у процесі навчання; опора на знання, які вже отримані; врахування соціокультурних особливостей; урахування емоційного розвитку та моральної сфери особистості; зміщення акценту з керівної позиції педагога на партнерську; використання різноманітних стратегій навчання – когнітивних, компенсаторних, метакогнітивних, емоційних, соціальних тощо) [1].

5. Компетентнісний – здібність до організації ефективної діяльності та взаємодії в полікультурному просторі [3].

Перераховані підходи не суперечать один одному, а взаємодоповнюють один одного.

Загальновідомо, що головною цінністю вищої школи, її «золотим фондом» є викладачі з їхніми знаннями, досвідом, майстерністю, глибоким розумінням змісту педагогічного процесу. Існуюча система – це взаємопов'язана діяльність викладача та студентів задля реалізації двоєдиної мети: навчання й виховання всебічно розвиненого сучасного фахівця.

Повідомляючи студентам різну наукову інформацію в плані навчання, розвитку та закріплюючи навички в практичній діяльності, педагог разом із тим передає їм свої ідеї, світогляд, ставлення до науки, виховує професійну гідність фахівця.

У процесі викладання педагог збуджує думку активізує розумову діяльність студентів, спонукає їх розмірковувати над предметом вивчення, створює конкретне емоційне ставлення до знань і процесу наукового пізнання, дбає про єдність думки і почуттів. Реалізуючи різні цілі, викладач вищої школи здійснює різні види діяльності: педагогічну (навчальну і методичну), науково-дослідницьку, організаційно-управлінську та виховну.

Викладач вищої школи, крім ґрунтовних спеціальних знань, повинен знати закономірності навчання та виховання студентів, особливості формування їх творчого мислення, способи впливу на їх свідомість, поєднання раціонального та емоційного.

У процесі професійної діяльності викладач виконує певні функції, а саме:

1. Отримання та накопичення нових знань із предмета, який викладається, методів, організаційних форм та засобів його викладання. Реалізація цієї функції передбачає не тільки глибоке знання свого предмета, але й опанування спеціальними знаннями з педагогіки та психології, а також наявність творчого вміння їх використовувати.

2. Проєктування процесу навчання. Відповідно до цілей вивчення дисципліни викладач розробляє програму, структуру курсу, обирає методику та технологію його викладання. Викладач повинен уміти планувати вивчення всього курсу та кожного окремого заняття, співвідносити зміст окремих тем із загальними цілями навчальної дисципліни, знати вікові та індивідуально-психологічні особливості тих, хто навчається.

При проєктуванні навчального процесу педагог творчо підходить до використання вже розроблених технологій, методів, прийомів навчання або пропонує власні, більш оригінальні.

3. Відбір і структурування змісту навчального заняття. Викладач обирає навчальний матеріал для кожного заняття, ураховуючи особливості аудиторії, рівень власної підготовки.

4. Організація навчального процесу. Мова йде не тільки про організацію навчальної діяльності студентів, але і про вміння викладача організовувати себе, свою діяльність щодо досягнення цілей навчання.

5. Встановлення комунікативних зв'язків. Важливе значення в професійній діяльності викладача мають його взаємовідносини з колегами, зі студентами.

6. Виховний вплив на студентів. Формування особистості студента –процес багатогранний: крім передачі знань та формування конкретних умінь викладач впливає на моральну сферу вихованця. Урахування стану, настрою, мотивів вихованців, тактичність у спілкуванні з ними значною мірою сприяють ефективності педагогічного впливу, позитивній динаміці в особистісному розвитку студентів.

Крім того, кожен викладач повинен мати духовні якості та культуру поведінки. До провідних духовних якостей викладача належать:

порядність, чесність, добросовісність, мужність, благородство, скромність, незалежність, достоїнство, милосердя.

Гуманістична природа гуманістичної етики передбачає ввічливість, терпимість, врівноваженість, чуйність, уважність, доброту, фактичність викладача у ставленні до студентів. Успішну професійну діяльність викладача не можливо уявити і без такої важливої якості, як організаторські здібності.

Література

1. Балыхина Т. М. Методы и подходы в преподавании современного русского языка. *International Journal of Russian Studies*. 2009. № 1.
2. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора. *Педагогика*. 1997. № 2.
3. Пафова М. Ф., Карасева Т. Н. Модернизация педагогического образования как условие становления поликультуры. *Среднее специальное образование*. 2007. №2.

4.26. Можливості дизайн-мислення в інноваційній педагогічній діяльності

Яловега І.Г., Пономарьова Н.О., Зуб С.С.

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» визначає, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проєктування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [2]. Своєчасні, а краще – випереджувальні, розробки та впровадження педагогічних інновацій в освітній процес із метою підвищення його ефективності стають на сьогодні обов'язковою умовою розвитку та модернізації системи національної освіти. Під педагогічною інновацією розуміють зміни, що спрямовані на вдосконалення та поліпшення розвитку, виховання та навчання об'єктів освіти. Заохочення педагогічних працівників до інноваційної діяльності, ознайомлення їх з наявними нововведеннями, існуючими методами розробки та тестування педагогічних інновацій – є актуальними завданнями сучасної освіти. Освіта повинна розвиватися, вона має відповідати запитам сучасності, особливо в умовах сьогодення, коли щодня ми стаємо свідками появи ще й досі неймовірних інформаційно-комунікаційних технологій та потужних досліджень психолого-педагогічної науки. Інноваційна педагогічна діяльність – одне з найважливіших напрямів розвитку педагогіки.

Інформаційні технології стрімко змінюють усю життєдіяльність людини – і вже не тільки школярі та студенти повинні навчатися,

сучасність передбачає постійне навчання викладачів та всіх співробітників системи освіти. Методика навчання потребує невідкладної модернізації, і шляхи її перебудови не мають єдиного напрямку. Інновації стали нашим звичним явищем, особливо це стосується молоді, яка від народження живе в технологічно новому світі, котрий постійно розвивається та змінюється. Діти все частіше роз'яснюють батькам і вчителям можливості сучасних технологій. І це є проблемою для навчального процесу – вчитель, який ще недавно був людиною, котра мала відповіді на всі питання, не може «змагатися» з Google. Змінюється роль учителя в процесі навчання, і його професійна підготовка потребує обов'язкового вивчення наявних педагогічних технологій та методів створення та впровадження власних педагогічних інновацій. Зміна парадигми освіти зумовлює зміну форм та засобів навчання, що передбачає оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» зазначено, що організація наукової та інноваційної діяльності в освіті має ґрунтуватися «на створенні ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводу модернізації національної освіти, прогнозуванні тенденцій інноваційного розвитку системи освіти з використанням результатів моніторингових досліджень; генеруванні інноваційних ідей, їх визначенні, відборі та забезпеченні впровадження; формуванні відкритої інформаційно-аналітичної бази новацій в усіх підсистемах освіти». Це потребує вдосконалення самого процесу створення, тестування та впровадження педагогічних інновацій [2].

Інноваційна діяльність представляє собою систему пов'язаних видів робіт, результатом яких є деякий інноваційний продукт. Процес створення інноваційних продуктів у будь-якій галузі має майже однакові послідовні кроки, і педагогічні інновації не є винятком. Визначення можливого алгоритму інноваційної діяльності, побудова кроків до розв'язання складних творчих та раціоналізаторських задач – усе це повинно полегшити процес розробки нових продуктів, засобів та методів, потрібних для покращення існування людства, а у випадку освітнього процесу – вивести навчання на більш високий, сучасний та доступний рівень.

Серед сучасних методів, що надають ефективні рекомендації до розробки нових продуктів, виділяється дизайн-мислення (design thinking), яке орієнтоване на людину та її потреби. Запропонована професором Стенфордського університету Джоном Едвардом Арнольдом (1913–1963) методологія проєктування (design methodology), яка поєднує творчість та технології з орієнтацією на вимоги суспільства та людські цінності, отримала в 50-х роках XX сторіччя назву дизайн-мислення (design thinking). Арнольд намагався визначити та впровадити винахідництво на основі творчого мислення та уяви. Герберт Александер Саймон (1916–2001), видатний американський учений із соціальних,

політичних та економічних наук, першим звернувся до дизайну як способу мислення у своїй відомій праці «The Sciences of Artificial» (у рос. пер. «Науки об искусственном») [4]. Він запропонував структурований підхід до перетворення дійсного в бажане із використанням методів дизайну. Фундаментом дизайн-мислення є евристика – наука, що вивчає творче продуктивне мислення. Саме її методи покладено в основу сучасного підходу до створення інновацій. Провідний фахівець з дизайн-мислення, професора Стенфордського університету Ларрі Лейфера зазначає: «Дизайн-мислення – це образ мислення, культура та процес створення продуктів, послуг та бізнес-моделей, заснований на ітеративному проєктуванні та значних дослідженнях, орієнтованих на користувача» [1].

Останнім часом до дизайн-мислення звертаються розробники з різноманітних галузей. У роботі Олівера Кемпкенса наведені статистичні дані щодо галузей, які використовують дизайн-мислення, і серед провідних із них – інформаційні технології та комунікації (21,77%), освіта (18,37%) [1]. Курс дизайн-мислення, започаткований на інженерному факультеті Стенфордського університету (всесвітньо відома d.school), уведений у навчальний процес і в Массачусетському технологічному інституті. Значні дослідження з розвинення методів дизайн-мислення проводяться в Потсдамському університеті та британській Раді Дизайну. Завдяки комерційним інтересам Стенфордського університету та компанії IDEO – популяризатора дизайн-мислення у світі, до його впровадження долучились університети Санкт-Галлену та Верхньої Австрії, де дизайн-мислення входить до обов'язкової програми деяких напрямів навчання. Массачусетський технологічний інститут пропонує також «Дизайн-мислення в школі», доступний у нашій країні українською мовою у вигляді онлайн-курсу. Науковцями Університету Сіднея запропоновано власну модель дизайн-мислення та розроблено багато практичних рекомендацій до його використання [3]. В Україні методи дизайн-мислення лише набувають популярності серед науковців – з'являються поодинокі праці академічної науки, пропонуються навчальні курси та тренінги в закладах неформальної освіти.

Для виявлення можливостей застосування дизайн-мислення до процесу створення педагогічних інновацій розглянемо його етапи. Існує декілька моделей дизайн-мислення, найбільш відомими є модель бджолиних сот (Стенфордський університет) та модель подвійного алмазу (британська Рада Дизайну). На рисунках 21 та 22 представлені зазначені моделі.



Рис. 21. Модель бджолиних сот

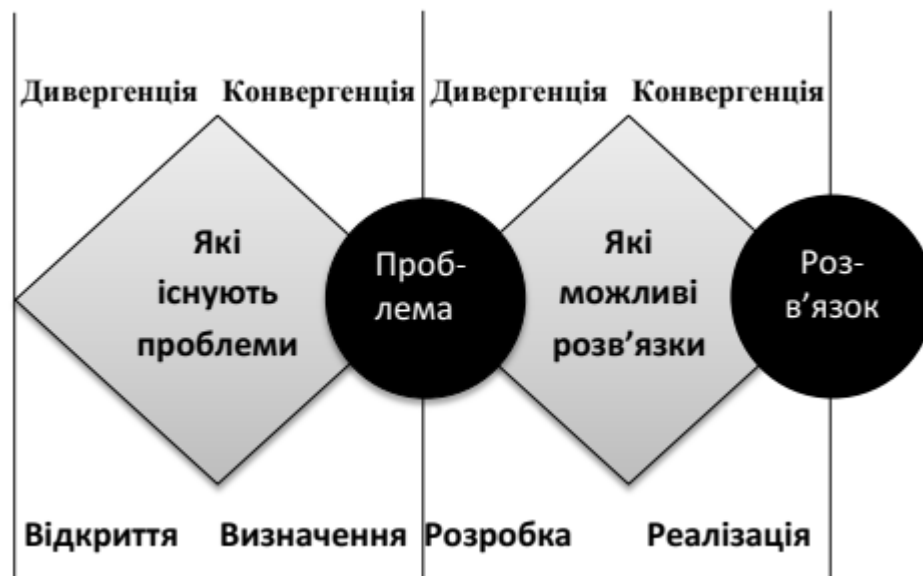


Рис. 22. Модель подвійного алмазу

Заслужовує уваги і модель, розроблена науковцями Університету Сіднея – «Придумай. Зроби. Зламай. Повтори», яка представлена на рисунку 23.



Рис. 23. Модель «Придумай. Зроби. Зламай. Повтори»

Модель бджолиних сот процесу дизайн-мислення складається з п'яти послідовних етапів: емпатії, фокусування, ідеяції (генерації ідей), прототипування та тестування (рис 21). Така модель вказує на важливість послідовного переходу між етапами при роботі над інноваційним проектом. Модель подвійного алмазу (рис.22 складається з чотирьох окремих етапів – відкриття (збір інсайтів та спостережень), визначення (того, що було виявлено, що має значущість, що може бути практично здійснено), розробка (створення прототипів, тестування, ітерація), реалізація (запуск створеного проекту). Потрібно спочатку запропонувати можливі ідеї, що відповідає процесу дивергентного мислення, а потім зменшити їх кількість у пошуках найліпшої, що відповідає процесу конвергентного мислення. І це потрібно зробити два рази: перший раз для підтвердження формулювання визначення, а другий – для знаходження розв'язку. Обидві моделі – модель бджолиних сот та модель подвійного алмазу складаються зі схожих етапів. Зіставлення відповідних етапів цих двох найбільш відомих моделей дизайн-мислення наведено в таблиці 10. Модель «Придумай. Зроби. Зламай. Повтори» дещо відрізняється від моделей бджолиних сот та подвійного алмазу – при тому, що етапи також відповідають етапам зазначених моделей, безпосередньо методи не обмежені однією з фаз, більшість із них можуть бути використані на різних стадіях розробки інноваційного продукту.

Модель бджолиних сот на сьогодні є найвідомішою та найчастіше використовується у світі. Однак жодною мірою це не впливає на ефективність моделі подвійного алмазу та моделі «Придумай. Зроби. Зламай. Повтори». Дизайн-мислення розвивається і стає потужним засобом розробки інноваційних продуктів у будь-якій галузі. Кожен етап дизайн-мислення відповідає важливим вимогам до педагогічної діяльності: емпатія – дитиноцентризму та гуманітаризації освіти; фокусування – фундаменталізації освіти, розвитку системного, критичного та проектного мислень; ідеяція – розвитку творчого мислення, креативності; прототипування та тестування – практичній спрямованості інноваційної діяльності.

Таблиця 10

**Відповідність етапів моделі бджолиних сот
та моделі подвійного алмазу**

Модель бджолиних сот	Модель подвійного алмазу	Короткий опис етапів
Емпатія	Відкриття	Початковий етап, на якому збираються інсайти та ґрунтовно вивчаються потреби аудиторії, для якої розробляється проект. Розробник повинен «стати на місце» майбутнього користувача.
Фокусування	Визначення	Збір отриманих даних етапу емпатії, дослідження ринку, виявлення потенційних можливостей, групування досліджень за

		ознаками. Визначення плану дослідження. Запрошення стейкхолдерів до ознайомлення з отриманими дослідженнями.
Ідеація	Розробка	Генерація ідей, творче обговорення без обмежень, пошук нестандартних розв'язків. Визначення рекомендованих концепцій та розв'язків.
Прототипування	Реалізація	Створення візуальної репрезентації однієї або декількох ідей для демонстрації. Практичний досвід взаємодії з продуктом. Визначення фінального прототипу.
Тестування		Експерименти в реальних умовах. Визначення помилок та можливих доробок.

Використання методів дизайн-мислення в інноваційній педагогічній діяльності, окрім основного призначення – створення інноваційних продуктів, надає і додаткову користь – етапи процесу стають засобами реалізації базових цінностей Національної академії педагогічних наук: людиноцентризму, розвитку особистості, гуманізму, академічної свободи, партнерства, відкритості, інноваційності та зв'язку з практикою. Виразно прослідковується відповідність основних етапів дизайн-мислення зазначеним вище вимогам «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» щодо організації наукової та інноваційної діяльності в освіті: генерування інноваційних ідей, їх відбір та впровадження, створення системи методологічного супроводу модернізації освіти. Використання методів дизайн-мислення формує інноваційний тип мислення людини, що є пріоритетною метою освіти. Уважаємо доцільним упровадження дизайн-мислення в навчальний процес, розробку рекомендацій до використання його методів у інноваційній педагогічній діяльності.

Література

1. Кемпкенс О. Дизайн-мышление. Все инструменты в одной книге. Москва : Эксмо, 2019. 224 с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: затв. Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10> (дата звернення 20.01.2020).
3. Придумай. Сделай. Сломай. Повтори. Настольная книга приемов и инструментов дизайн-мышления / Мартин Томич и др. ; пер с англ. Е. Пономаревой. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
4. Саймон Герберт. Науки об искусственном: Пер. с англ. Изд. 2-е. М. : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.

4.27. Цифрові вміння сучасного вчителя

Веприк С.А., Олефіренко Н.В.

Сучасне високотехнологічне суспільство змінює вимоги до вчителя, який має бути не тільки всебічно розвиненою особистістю, але й спеціалістом, здатним швидко адаптуватися до освітніх інновацій, зумовлених інформаційно-комунікаційними технологіями, спроможним ефективно вирішувати професійні завдання за допомогою новітніх технологій, здібним до самостійного перенавчання, удосконалення власної підготовки. Новітні тенденції в розвитку суспільства потребують принципових змін у підготовці майбутнього фахівця, зокрема, його спрямування на неперервне навчання протягом усього життя, що означає закладання потреби продовження навчання в майбутньому, систематичне самостійне навчання, формування потреби в саморозвитку.

Відсутність необхідного досвіду навчання учнів, які народилися в епоху Інтернету, досвіду професійної педагогічної діяльності в сучасному цифровому світі, досвіду навчання умінням майбутнього – таким, що, як ми вважаємо, будуть затребувані через 10 років, є викликом для всіх педагогів. Прискорення темпів технологічних змін та впровадження їх у повсякденне життя, звикання до них значно впливає на затребувані вміння й навички сучасного вчителя. У спільному дослідженні Міжнародного союзу електрозв'язку, Комісії з питань широкосмугового зв'язку з питань сталого розвитку та робочої групи з питань освіти ЮНЕСКО «Цифрові навички для життя й роботи» [1] визначено такі основні технічні тенденції, що спонукають до отримання нових навичок та компетенцій:

- мережна природа нових цифрових технологій. В основі технологій лежить поєднання осіб, об'єктів, організацій між собою в одну мережу незалежно від їх місця розташування або часу. За даними дослідження [1], майже половина населення світу вміє використовувати Інтернет, а 70% молоді від 15 до 24 років залишаються онлайн постійно. Наявність постійного доступу до інформації потребує від учителя вмінь отримувати достовірну інформацію, розуміти її, поширювати серед учнівської аудиторії;

- соціальний характер сучасних технологій. Співпраця учасників, комунікації, спілкування й співробітництво є основою всіх досягнень людства, а також необхідною умовою для успішного розвитку та самореалізації в сучасному світі;

- залучення користувачів для вдосконалення програмного продукту. Сучасні технології (соціальні мережі, ігрові додатки, навчальні додатки) залучають користувачів до участі у виробництві нових версій розробленого продукту таким чином, що зникає грань між розробником і користувачем. Крім того, для розробників програмних продуктів є

важливим зворотний зв'язок – коментарі користувачів, поставлені оцінки, виявлені помилкові ситуації тощо, які дають змогу вчасно його вдосконалити;

- вільний і безкоштовний доступ до технологічних рішень, до освітніх ресурсів, залучення широкого загалу до навчання. Зазначимо, що безкоштовно надається, як правило, базова частина програмного забезпечення, а розширені послуги або функції вже потребують оплати. Крім того, безкоштовні ресурси супроводжуються рекламними матеріалами, що не є доцільним у навчанні;

- збирання й опрацювання великих обсягів даних. Сучасні технології базуються на збиранні різноманітних даних від користувачів (їх реакції на ті чи інші публікації) та їх персональних пристроїв (наприклад, від смарт-годинника, від планшета, смартфона тощо), їх опрацюванні та повторному використанні для досягнення власної мети;

- розвиток віддалених і автоматизованих систем. Створення й розповсюдження технологій «Інтернет-речей» із вбудованими датчиками на всі електроприлади на робочих місцях, в особистому просторі, звичайно, потребуватимуть й нових умінь користувачів – умінь аналізувати дані від системи датчиків, співпрацювати з автоматизованими системами, а також розуміння того, як датчики запрограмовані, як вони здійснюють розрахунки тощо.

Зазначені тенденції впливають на ті навички, які є необхідними для ефективного життя в цифровому світі та цифровій економіці. Atchoarena D., Selwyn N., Chakroun B., Miao F., West M., Coligny Ch. демонструють, що системи освіти у всьому світі тільки розпочинають допомагати учням удосконалювати «цифрові навички», необхідні їм для успіху в «оцифрованих» суспільствах [1]. Ці навички не є сталими – змінюється їх перелік, їх зміст та складові. Стратегічним документом, в якому визначено і систематизовано цифрові навички є Рамка цифрової компетентності для громадян (Digital Competence Framework for Citizens). У 2016 р. цей документ було оновлено і він отримав скорочену назву DigCom 2.0. Документ розроблено європейською спільнотою, він був задуманий як інструмент для підвищення рівня цифрової компетентності громадян, планування освітньо-навчальних ініціатив задля підвищення рівня цифрової компетентності конкретних цільових груп. У ньому виділено 5 складових цифрових навичок громадян [2]:

1. Грамотність в області інформації і даних, зокрема уміння перегляду, пошуку, фільтрації інформаційного й цифрового контенту, оцінювання й управління даними, організації та обробки інформації в структурованому середовищі.

2. Комунікація і взаємодія за допомогою цифрових технологій, що передбачає взаємодію за допомогою широкого спектра цифрових технологій, обмін даними, інформацією та цифровим контентом, участь у громадському житті шляхом використання державних і приватних

цифрових послуг, спільну роботу за допомогою цифрових технологій, мережевий етикет, управління цифровою ідентичністю.

3. Створення цифрового контенту – його розробка в різних форматах, самовираження цифровими засобами, інтеграція та переробка цифрового контенту, дотримання авторських прав, ліцензування, програмування.

4. Безпека – захист пристроїв та персональних даних, розуміння ризиків і загроз, уникання ризиків для здоров'я і загроз для фізичного й психологічного благополуччя, захист навколишнього середовища.

5. Вирішення проблем – технічних – при використанні пристроїв, а також уміння оцінювати потреби, визначати й відбирати цифрові засоби, налагоджувати цифрові середовища відповідно до власних потреб, творче використання технологій, виявлення прогалин у цифровій компетентності.

Цифрові технології не тільки дозволяють удосконалити навчальний процес унаслідок використання нових пристроїв, наприклад, мультимедійної дошки або віртуальних лабораторій, вони принципово змінюють систему освіти.

Такі зміни пов'язані, насамперед, із можливостями для кожного учня побудови й реалізації персональної нелінійної траєкторії навчання. Сучасні масові онлайн-курси, дистанційні курси, електронні курси від університетів, освітні відеоканали, інший електронний освітній контент – усе це вже сьогодні дає змогу кожному учневі навчатися саме тим навичкам, які є корисними для нього в певний момент часу. Крім того, у будь-який момент часу учень може відмінити підписку на курс, змінити його, доповнити його іншими, тобто самотійно змінити траєкторію й зміст свого навчання. За допомогою зазначених технологій учень може навчатися в зручний для нього час, у зручному місці, використовуючи короткі проміжки вільного часу (перерви під час поїздки в транспорті, при очікуванні тощо).

На нашу думку, впливовим чинником змін в освіті є функціональні можливості сучасних цифрових пристроїв та програмного забезпечення, які надають можливість миттєво зберігати нову інформацію в цифровому вигляді за допомогою диктофона або фото-, відеокамери, не витрачаючи часу на її записування, відпрацьовувати вміння за допомогою електронних тренажерів, перевіряти правильність розуміння нової теми або доповнювати матеріал за допомогою відповідних вебсайтів тощо. Отже, застосування цифрових технологій дозволяє оптимізувати освітній процес, ущільнити час на уроці та максимально ефективно його використати.

Із поєднанням функціонала цифрових пристроїв, технологій штучного інтелекту та «машинного навчання» створюється «розумне» (SMART) навчальне середовище, яке адаптується під можливості й уподобання того, хто навчається, швидкість сприйняття ним інформації, пропонує ті технології й методики, які є цікавими та ефективними для

кожного учня. Smart-навчання передбачає максимальну доступність знань, використання контенту зі всього світу, активні дії того, хто навчається, щодо засвоєння нових знань [3]. Окремими аспектами «розумного навчання» є мобільне індивідуалізоване навчання, елементи гейміфікації, елементи віртуального навчання тощо.

Зміни в системі освіти пов'язані, на нашу думку, також і з тими можливостями, що надала інтеграція цифрових технологій із природничими науками, інженерним мистецтвом, творчістю, математикою, а також поєднання міждисциплінарного та прикладного підходів, поєднання наукових знань з їх використанням для вирішення реальних життєвих проблем. У середовищі STEAM школярі навчаються отримувати знання й відразу їх використовувати, пропонувати шляхи вирішення проблеми, формулювати власні думки, визначати потребу в додатковій інформації чи знаннях, а також співпрацювати, залучати фахівців із різних галузей знань. В основі STEAM-навчання лежить діяльнісний підхід, самостійна дослідницька діяльність учнів.

Зважаючи на такі зміни, можна визначити цифрові вміння відповідно до DigCom 2.0., які необхідні вчителеві для здійснення його професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві:

1. Грамотність в області інформації і даних – уміння здійснювати пошук необхідної інформації для власної педагогічної діяльності, критично оцінювати її достовірність та науковість; уміння організовувати зберігання даних на різноманітних носіях.

2. Комунікація і взаємодія – уміння здійснювати взаємодію за допомогою мережевих технологій; уміння обмінюватися інформацією, дотримуючись мережевого етикету; уміння організовувати взаємодію школярів за допомогою мережевих месенджерів, сховищ спільного доступу, хмарних технологій.

3. Створення цифрового контенту – уміння створювати та модифікувати дидактичні матеріали (текстові інструкції, аудіо- та відеозаписи, мультимедійні презентації тощо) за допомогою відповідних редакторів із залученням технічних засобів та без них (сканерів, фотокамер, мікрофонів тощо); уміння здійснювати комп'ютерний монтаж графічних зображень; створювати електронні ресурси для освітнього процесу (тренажери, електронні засоби для контролю та діагностування, інтерактивні карти тощо); структурувати й унаочнювати навчальний матеріал у вигляді таблиць, схем, графіків за допомогою програм створення презентацій, ментальних карт.

4. Безпека – уміння здійснювати захист персональних даних, пристроїв та власних розробок від несанкціонованого доступу, уміння здійснювати захист власних цифрових ресурсів від несанкціонованого копіювання, розповсюдження й використання; розуміння ризиків і загроз, що можуть виникнути в онлайн-середовищі, уміння здійснювати захист школярів від психологічного тиску в Інтернеті.

5. Вирішення проблем – уміння визначати технічні пристрої, необхідні для реалізації задуму на уроці; підбирати інструментальні програмні засоби для редагування й модифікації текстів, графічних зображень, звукових та відеозаписів; уміння налагоджувати цифрові середовища відповідно до власних потреб.

Таким чином, в епоху цифрових технологій підвищуються вимоги до вчителя і викладача: у педагога виникає нова роль, і суспільство очікує від нього вмінь змінюватися й адаптуватися до сучасних умов, зокрема використовувати цифрові вміння та навички (грамотність в області інформації і даних, в області комунікації і взаємодії, щодо створення цифрового контенту; щодо безпеки та вирішення проблем).

Література

1. Working Group on Education: digital skills for life and work // International Telecommunication Union, Broadband Commission for Sustainable Development, Working Group on Education UNESCO. Eds.: Atchoarena D., Selwyn N., Chakroun B., Miao F., West M., Coligny Ch. Geneva: Broadband Commission for Sustainable Development, 2017. 124 p., illus. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259013>

2. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez, S., Van den Brande, G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. 2016. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>

3. Создание потенциала в меняющейся среде ИКТ / Международный союз электросвязи: гр. авт. М. Камачо, С. Хансен, Т. Яневски, Х.М. Халид, С. Кумаран, К. Ориондо. Женева : МСЭ. 2018. 80 с. URL: https://academy.itu.int/sites/default/files/media/file/CAP_BLD-01-2018-PDF-R.pdf.

4.28. Науково-дослідницька діяльність учителя як засіб його професійного самовдосконалення

Темченко О.В.

У світлі ключових положень Закону України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», якими освіта дорослих визначається як складова освіти впродовж життя, науково-дослідницька діяльність та самовдосконалення педагога вбачаються нами як засоби реалізації цих положень.

Здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та його постійне прагнення до самовдосконалення, на нашу думку, є процесами взаємопов'язаними та взаємозалежними.

Справді, під час реалізації завдань науково-дослідницького пошуку педагог відчуває постійну потребу в збагаченні знань, використанні наявних умінь і навичок, розширенні власного світогляду. А постійне самовдосконалення, як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку, своєю чергою, спрямовує його до використання набутих компетенцій у діяльності.

Науково-дослідницька діяльність розглядається в наукових джерелах як поєднання пошуку найбільш ефективної педагогічної системи через дослідницьку роботу, розробляння програми експерименту та її реалізацію, а також й процес удосконалення масової педагогічної практики на основі отриманих результатів експерименту.

Вона є особливим видом діяльності педагога, що вирізняється від дидактичної, виховної, але наближена до наукової за своїм складом, функціями та технологіями виконання. Виконання науково-дослідницьких робіт сприяє загальному розвитку освітніх закладів, забезпечує вищу якість освіти внаслідок використання резервів науки.

Стосовно вчителя, то залучення його в пошукову роботу є засобом зростання як власного професіоналізму, так і кваліфікаційного статусу, що впливає на подальшу педагогічну кар'єру.

Науково-дослідницьку діяльність слід розглядати як вищу форму самоосвітньої діяльності педагога. У процесі її здійснення поступово й методично формуються дослідницькі навички, розвиваються компетенції, підвищується пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання тощо.

Сутнісно науково-дослідницька діяльність полягає у створенні та розроблянні теоретичних засад і нових технологій, у створенні нового наукового продукту, нового предмета педагогічної діяльності, який може бути науково розробленим і описаним. Така діяльність має методологічну та технологічну спрямованість.

Методологічна складова науково-дослідницької діяльності полягає в самостійному розроблянні нових педагогічних ідей, цілей, завдань, форм роботи, методів та принципів організації.

Технологічне розробляння передбачає поглиблення методів наукового дослідження: узагальнення, систематизація, абстрагування, моделювання, інтегрування. Здійснення такої роботи потребує розвивання рефлексії, інтуїції, дослідницького чуття, вміння передбачати.

Державними стандартами базової і повної освіти визначено, що на етапі розвитку економіки набуває значення уміння здобувати інформацію з різних джерел, поповнювати, засвоювати та застосовувати її у своїй творчій діяльності. Пошук, накопичення, переробляння й використання інформації є основою науково-дослідницької діяльності. Проте дослідницька діяльність передбачає проведення дослідниками

самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів та явищ дійсності, пізнають принципи та закономірності навколишнього світу.

Відтак, науково-дослідницька діяльність дає можливість закріплювати й узагальнювати наявні знання; формує навички планування власної діяльності; привчає до використання наукових методів пізнання світу, безперервно поглиблюючи пізнавальний інтерес та виховуючи наполегливість у досягненні цілей; розвиває спостережливість – якість особистості, яка дозволяє бачити ціле як сукупність його частин, встановлювати оригінальні процеси відомого явища; розвиває аналітико-синтетичну діяльність мозку та логічне мислення в процесі дослідження, які задіяні під час оцінки об'єктів експерименту, обробки результатів та формулюванні висновків, виділенні головного та зіставленні висновків з існуючими загальновідомими законами та закономірностями; потребує від дослідника кропіткого керування лабораторним устаткуванням, що впливає на розвиток мікромоторики та виховання відповідального ставлення до виконання завдань; виховує самостійність праці, критичність в оцінці її результатів та самокорекції дій учня; активізує творчу діяльність педагога та виховує ініціативність.

Методологічне спрямування науково-дослідницької діяльності в закладі освіти пов'язують із самостійним розроблянням нових педагогічних ідей, цілей, завдань, форм роботи, функцій, методів і принципів, закономірностей організації та проведення освітнього процесу. Це може бути розроблення концепції розвитку школи, моделей закладів освіти, моделей як способів організації життєдіяльності шкільного співтовариства, авторських програм, методик тощо. Розроблення теоретичних положень і технології зобов'язує педагога-дослідника оволодіти методами наукового дослідження: узагальненням, абстрагуванням, ідеалізацією, моделюванням, систематизацією, інтеграцією та іншими [2].

Отже, науково-дослідницька діяльність сприяє: актуалізації, самовдосконаленню, самореалізації і творчому розвитку вчителя; підвищенню його статусу в закладі освіти; професійно-кваліфікаційному зростанню вчителя-дослідника [3].

Педагог стає дослідником, коли ґрунтовно опановує всі ступені педагогічної культури й дослідницької роботи, а саме: розуміння того, що неможливо уникнути помилок і невдач у роботі; усвідомлення необхідності дослідницького підходу до навчання та виховання; професійне самовдосконалення (самоосвіта й самовиховання); оволодіння культурно-педагогічним мисленням, яке містить послідовність і логіку, нестандартність і обґрунтованість будь-якої педагогічної новації [5].

Таким чином, заняття науково-дослідницькою діяльністю потребує від учителя відповідного внутрішнього стану готовності (мотивації),

який передбачає перебудову педагогічного мислення, руйнування стереотипів педагогічної діяльності; здатність до самоорганізації, самоаналізу; здатність відмовитися від стереотипів у діяльності; прагнення до творчих досягнень; здатність до оцінювальних суджень; опанування методологією творчої діяльності; володіння методами педагогічних досліджень; здатність акумулювати досвід творчої діяльності інших педагогів.

В. Загвязінський вважає, що бути педагогом-дослідником – означає вміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. З огляду на це вчитель-дослідник повинен розвивати такі вміння: спостерігати, аналізувати явища, узагальнювати результати спостережень, виділяти найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого [1].

Успішність здійснення науково-дослідницької діяльності значною мірою залежить від сформованості й розвитку таких особистісних якостей педагога, як: самостійність, ініціативність, працелюбність, готовність до інтелектуального ризику, цілеспрямованість, наполегливість, прагнення до самовдосконалення.

Педагог-дослідник ґрунтовно й системно аналізує проблеми освітнього простору, постійно здійснює пошук нових способів перетворення парадигмального різноманіття педагогічної реальності.

Так, С. Роман у дослідницькій діяльності вчителя розрізняє гностичні та власне дослідницькі вміння. Гностичні, або аналітичні, вміння вчений визначає як уміння вчителя аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, оцінювати педагогічні явища, які є об'єктом дослідження, виявляти їхні зв'язки та відношення. Власне дослідницькі вміння забезпечують науково-методичну діяльність учителя, яка передбачає: 1) уміння працювати з довідковою й науково-методичною літературою, що потребує оволодіння певними групами методів опрацювання спеціальної літератури (логічна обробка тексту через анотування, складання плану, тез, конспекту прочитаного; творча діяльність у зв'язку з прочитаним); 2) уміння спостерігати й аналізувати свою педагогічну діяльність і роботу колег за попередньо визначеними та науково обґрунтованими критеріями з метою вивчення й узагальнення досвіду їхньої роботи або надання допомоги вчителю-початківцю; 3) уміння вивчати, узагальнювати й поширювати нові методи навчання; 4) уміння висувати гіпотезу, організовувати та проводити нескладний експеримент або запроваджувати пілотні проєкти; 5) уміння представляти досвід своєї роботи в статтях, виступах на науково-практичних конференціях, а також при проведенні майстер-класів тощо. Як один із найважливіших аспектів науково-дослідницької діяльності вчителя С. Роман визначає вивчення із застосуванням різних методів дослідження особистості учня: його потреб, інтересів, мотивів учіння, контексту діяльності, статусу в учнівському колективі;

індивідуальних здібностей, а також динаміки успішності [5].

Такі, на нашу думку, високі вимоги потребують від учителя постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення вчителя містить у собі:

- поєднання, взаємозв'язок і взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, мотивацію безперервного саморозвитку;
- формування сучасного стилю мислення;
- зростання рівня толерантності, прагнення до конструктивізму, співробітництва;
- засвоєння ефективних стратегій самореалізації, життєтворчості;
- напрацювання прийомів компенсації складових діяльності, в яких існують прогалини;
- створення власної системи діяльності;
- розширення ступеня усвідомлення подій на всіх рівнях взаємодії вчителя зі світом (загальнолюдських, професійних, особистісних);
- постійне оновлення та поповнення знань з актуальних проблем фундаментальних наук, навчальних предметів шкільного курсу, психології та педагогіки;
- ознайомлення та використання активних та інтерактивних методів під час проведення тренінгів, практикумів, круглих столів, педагогічних рад;
- освоєння та впровадження в практику діяльності інформаційно-комп'ютерних технологій навчання;
- консультування;
- розвиток психологічної культури вчителя, готовності мобільно й адекватно реагувати на зміни освітньої ситуації, соціально-економічні та культуротворчі процеси в суспільстві;
- підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми;
- вивчення, узагальнення та поширення педагогічного досвіду;
- опанування науки управління якістю освітнього процесу.

Прагнення вчителя до організації педагогічного дослідження, а відтак узагальнення й представлення результатів власної діяльності, слугує вагомим стимулом до професійного самовдосконалення, є важливою складовою розвитку творчого потенціалу вчителя-дослідника.

Таким чином, потреба в здійсненні науково-дослідницької діяльності спонукає вчителя до розвитку емоційно-особистісного апарату (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо); системи знань, умінь, навичок із самоосвіти, яку засвоює особистість (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язків між ними, уміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх унаслідок

систематичного пізнання тощо); умінь та навичок грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, автоматизованими інформаційно-пошуковими засобами, радіо, телебаченням, спеціалізованими лекторіями (уміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибирати головне, фіксувати його тощо); системи організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для діяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо) [4].

Література

1. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1987. 159 с.
2. Клокар Н. І. Вплив глобалізаційних процесів на зміст і завдання післядипломної педагогічної освіти регіону. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр.* Київ, 2006. С. 17–27.
3. Лазарев В. С., Ставринова Н. Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 51–59.
4. Професійне самовдосконалення майбутніх фахівців. URL: https://pidruchniki.com/70118/pedagogika/profesiynne_samovdoskonalenny_a_maybutnih_fahivtsiv (дата звернення: 22.01.2020).
5. Роман С. В. Методична підготовка студентів до реалізації дослідної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі. *Іноземні мови*. 2007. № 3. С. 23–30.

4.29. Педагогічні умови ефективного використання народознавчого матеріалу в початковій школі

Ліба О.М., Штима М.Ю.

У Концепції «Нова українська школа» визначено нові підходи до навчання молодших школярів. Значна увага звертається на формування в здобувачів освіти європейських цінностей та чеснот. Уважаємо, що виховання національно-патріотичних почуттів є пріоритетним і його реалізації сприятиме народознавчий зміст освітнього процесу [3].

Так, В. Сухомлинський уважав: «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують чотири культи: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова» [4].

Народ і виховання – поняття взаємопов'язані, вони не існують одне без одного. Адже так повелося в історії людства, що кожен народ від покоління до покоління передає свій досвід, духовне багатство як спадок старшого покоління молодшому. Народознавство як наука про життя,

звичаї та обряди й духовну творчість народу загальноновизнане у всьому світі.

Українське народознавство – це наука про культуру, побут, походження, розселення, національні традиції та обряди українського народу. У широкому розумінні народознавство означає сукупність знань про народ, його національну духовність, культуру, історію, а також здобутки народного мистецтва, які відображають багатогранність життя української нації.

Організація народознавчої роботи – це системний творчий пошук, спрямований на оновлення змісту освітнього процесу, наповнення його народознавчим матеріалом, упровадження нових підходів, активізацію пізнавальних інтересів учнів до вивчення і засвоєння національних та загальнолюдських цінностей. Цій проблемі присвячені наукові праці Г. Ващенка, С. Русової, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Скуратівського, В. Сухомлинського, в яких розглядаються питання теорії і практики навчання та виховання дітей на ідеях народності.

Так, Г. Ващенко вважав, що основу навчання і виховання молоді становлять такі загальнолюдські й національні цінності, як творення добра і боротьба зі злом, пошук правди і побудова справедливого ладу; складовою системи виховання має бути родинне виховання, адже ніщо не може замінити дитині материнської любові, добра, ласки. Повноту виховного процесу, на думку Г. Ващенка, забезпечить міцний зв'язок школи з родиною, молодіжними організаціями, які суттєво впливають на виховання національного характеру, волі, патріотизму. Виховний ідеал людини, зазначав педагог, відображено в пісенному фонді України, у звичаях українського народу, в його літературі, мистецтві, у християнській вірі й історичному минулому. Відтворення минулого з його культурними цінностями і черпання зі надбань інших народів, що відповідають нашій духовності, послужить основою творення власного виховного ідеалу [1].

Використання народознавчого матеріалу на уроках допомагає учням зосередити увагу на фактах і явищах навколишньої дійсності, сприяє формуванню правильних природничих та суспільствознавчих уявлень і понять, з яких складаються усвідомлені, систематичні й міцні знання про довкілля.

Для того, щоб процес використання народознавчого матеріалу на уроках у початковій школі був ефективним, учителям необхідно дотримуватися певної сукупності взаємопов'язаних педагогічних умов. На думку В. Юрович [5], до таких умов належать такі:

- у процесі добору народознавчого матеріалу необхідно дотримуватись критеріїв доступності, багатофункціональності, емоційної насиченості та особистісної значущості його для учнів;
- застосування народознавчого матеріалу в навчальному процесі має здійснюватися систематично та цілеспрямовано;

- під час розробки методики використання народознавчого матеріалу необхідно враховувати вікові особливості молодших школярів, специфіку навчального предмета і спиратися на пізнавальну активність учнів.

Вихідною умовою, що забезпечує ефективне використання народознавчого матеріалу на уроках у початковій школі, є добір його змісту за сукупністю названих критеріїв. Згідно з ними, народознавчий матеріал, який учитель планує подати на уроці, має бути доступним для розуміння його молодшими школярами, не переобтяженим зайвою, занадто детальною інформацією; співвідноситись із основним програмовим матеріалом, надаючи йому конкретності та виразності; емоційно насиченим, спрямованим на формування в учнів емоційно-позитивного ставлення до рідної природи, культури, традицій, звичаїв, праці людей, до всього живого.

На цю особливість (єдність емоційного і пізнавального в навчальній діяльності школярів) звертав увагу В. Сухомлинський. Спостерігаючи протягом багатьох років за розумовою працею молодших школярів, він переконався, що в періоди великого емоційного піднесення мислення дитини стає особливо ясними, а запам'ятовування відбувається найбільш інтенсивною. «Думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це вимога, що висувається законами дитячого мислення» [4].

Під час добору змісту народознавчого матеріалу важливим критерієм є також його особистісна значущість для школярів. Реалізація цієї вимоги забезпечується залученням учнів до пошуку народознавчого матеріалу для уроку (за умови різних способів педагогічної підтримки – залежно від індивідуальних особливостей молодших школярів) та врахуванням учителем змісту та обсягу пізнавальних інтересів учнів.

Пізнавальні інтереси молодших школярів відзначаються надзвичайною різноманітністю, властивою саме дітям цього віку. Учні цікавляться історією свого краю та його культурою, традиціями, звичаями, обрядами та життям людей. Урахування пізнавальних інтересів учнів і зіставлення їх зі змістом навчальної програми дає змогу вчителю визначити, на яких уроках використати той чи інший народознавчий матеріал, а що необхідно залишити для позакласного опрацювання. За умови такої організації пізнавальної діяльності учнів зміст народознавчих відомостей набуває для них особистісного значення і краще засвоюється.

Ефективність цього процесу значно підвищується, якщо народознавчий матеріал використовується системно та цілеспрямовано, з урахуванням його багатофункціональності. Систематичність використання народознавчого матеріалу забезпечується його регулярним застосуванням на уроках. Причому, як зазначає С. Волкова [3], народознавчі відомості, що опрацьовуються, мають бути не уривчасті

й розрізнені, а впорядковані в певну, логічно побудовану, завершену систему. Розчинаючи навчальний рік, учитель має чітко визначити обсяг народознавчих знань, який необхідно засвоїти учням.

Цілеспрямованість процесу використання народознавчого матеріалу означає підпорядкування його меті уроку (навчальній, виховній та розвивальній). При цьому потрібно враховувати багатофункціональність народознавчих відомостей, зумовлену специфікою їх змісту та різноплановим пізнавально-виховним навантаженням. Зокрема, народознавчий матеріал може використовуватися для ілюстрації та конкретизації основного програмового матеріалу; актуалізації знань учнів, чуттєвого досвіду; активізації інтересу учнів до нової теми; перевірки міцності та усвідомленості знань і вмінь учнів; закріплення й поглиблення вивченого матеріалу; розвитку самостійності учнів; підвищення їх активності; зв'язку навчання з життям.

Крім навчальної функції народознавчий матеріал виконує виховну та розвивальну функції. Він сприяє вихованню в учнів любові до рідного краю, відповідального, гуманного ставлення до природи і праці людей. Розвивальна функція краєзнавчого матеріалу полягає в стимулюванні та розвитку психічних процесів учнів, їхнього мовлення, спостережливості.

Використання народознавчого матеріалу на уроці залежить також від вікових особливостей. У 1-2 класах основна роль у цьому процесі відводиться вчителю. Він добирає матеріал, зачитує учням цікаві відомості та стимулює до міркувань. Чим дорослішими стають діти, тим активнішою має бути їхня діяльність. Учитель може доручати дітям 3-4 класів добирати цікавий народознавчий матеріал до теми, що буде вивчатися, і виступати з короткими повідомленнями в класі. Також треба практикувати виготовлення учнями класних тематичних альбомів, які будуть підґрунтям для проведення відповідних уроків. Такі завдання народознавчого характеру, на думку В. Сухомлинського [4], розвивають творчість, активність, самостійність учнів, сприяють формуванню у них стійкого інтересу до вивчення природи, історії та культури рідного краю.

Добираючи народознавчий матеріал і визначаючи методику його використання, необхідно враховувати специфіку пізнавальних психічних процесів молодших школярів, а саме особливості їхнього сприймання, пам'яті, уяви, мислення, уваги. Учні молодшого шкільного віку характеризуються вираженою емоційністю та гостротою сприймання, його зв'язком із діями дитини. У зв'язку з цим народознавчий матеріал, який планується використати на уроці, має бути цікавим, якісним, інформативним, емоційно насиченим. З огляду на це, добираючи зміст народознавчих відомостей, необхідно надавати перевагу конкретним фактам. На уроках математики при вивченні таблиць множення і ділення пропонуємо використати інтерактивну вправу «роботу в парах»; завдання: скласти просту задачу на основі народознавчого матеріалу. Зміст може бути таким:

1. Мати виткала 24 м полотна, а донька у 2 рази менше. Скільки метрів полотна виткала донька?
2. Три доньки вишили по 7 рушників. Скільки всього рушників вони вишили?
3. Батько сплів 4 кошики за день, а сини 4 рази по стільки. Скільки кошиків сплели сини?

У процесі вивченні одиниць вимірювання часу доцільно застосувати бесіду про те, як наші діди визначали час за сонцем. При вивченні одиниць маси слід розповісти дітям про старовинні одиниці вимірювання маси, об'єму та порівняти їх із сучасними та офіційними.

Особливістю уваги молодших школярів є її відносна нестійкість, що повинно враховуватися під час вибору способів опрацювання народознавчого матеріалу. Саме тому, вчитель має ретельно продумувати не тільки зміст народознавчих відомостей, але і їх обсяг.

Щоб народознавчий матеріал на уроках сприяв ефективному формуванню в учнів знань, необхідна кропітка підготовча робота вчителя до проведення таких занять. Для цього треба чітко визначити уявлення й поняття, які передбачено формувати, розвивати на уроці, а потім приступити до опрацювання та добірки фактичного народознавчого матеріалу до кожної теми курсу.

Вивчення педагогічної літератури дало змогу нам визначити загальні вимоги, якими слід керуватися під час підготовки народознавчого матеріалу до уроків:

1. Відібраний матеріал необхідно дидактично систематизувати з урахуванням вікових особливостей молодших школярів і загального рівня їхньої підготовки.
2. До змісту уроків доцільно вводити такий народознавчий матеріал, який дає учням елементарні природничі знання, висвітлює істотні ознаки об'єктів живої та неживої природи, пояснює в доступній формі взаємозв'язки між живою і неживою природою, між живими істотами, людиною, суспільством, природою, визначає моральні норми (правила) поведінки учнів у природі та серед людей.
3. Ураховувати психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, їхнє вміння розуміти, зіставляти, порівнювати, формулювати висновки.
4. Знання з народознавства повинні забезпечувати розуміння школярами естетичних цінностей природи, тобто встановлювати зв'язок між інтелектуальним та емоційним розвитком дитини.
5. Розподілити народознавчий матеріал за темами уроків, ураховуючи принципи інтеграції та тематичності.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, вихователів, молоді і батьків. Полтава, 1994. с.208

2. Волкова С.В. Український фольклор у контексті формування морально-ціннісних орієнтацій особистості. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. Вип.34. С.132-136.

3. Концепція НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainsk-a-shkola-compressed.pdf>

4. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. *Вибрані твори в 5-ти т.* К., 1977. Т.5. С.229–239.

5. Юрович В. Фольклор про природу як засіб підвищення ефективності уроків природознавства. *Початкова школа*. 2005. № 6. С. 8

4.30. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Молнар Т.І.

Складність і неоднозначність процесів, що відбуваються в суспільстві, їх різноманітна спрямованість з особливою гостротою актуальністю для кожної людини проблему вибору й самовизначення в особистісних цінностях, культурі, а також місця в суспільному житті та професії. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності та продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культур [4].

Сучасний педагог повинен стати суб'єктом культурно-історичного процесу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, знати традиції, духовні пріоритети не тільки своєї, а й інших націй, уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи світовими культурними еталонами й образами.

Теоретичною основою культурологічного підходу в педагогіці є положення сучасної філософської науки про культуру та культурний потенціал особистості (Д. Антонович, Н. Злобін, І. Огієнко та ін.). Питання реалізації культурологічного підходу, його значення для педагогічної теорії та практики обґрунтовується в роботах В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, О. Рудницької, Н. Щуркової та ін. Методологічні й теоретичні проблеми культурологічної підготовки фахівця досліджуються в працях А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, О. Попової, Р. Розіна, Н. Сердюк та ін. Запровадженню в навчання культурологічного матеріалу в контексті діалогу культур і цивілізацій присвячено наукові розвідки В. Сафонова, Л. Цурікова та ін. Теоретичний аналіз і методичне обґрунтування змісту, методів, педагогічних умов культурологічної підготовки майбутнього вчителя

здійснено в роботах В. Данильченко, М. Булигіної, Т. Іванової, Е. Ємеліна, Л. Настенко, Ю. Юрченка.

Культурологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію та є методологією, яку покладено в основу гуманістичної педагогіки. Він орієнтує на вивчення особистості в певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти. Основним предметом дослідження, в аспекті культурологічного підходу є суб'єкт у системі ціннісного відношення до світу, до інших, до самого себе. Предметом дослідження є особистість, орієнтована на гуманістичні ідеали.

Культурологічний підхід в епіцентр ставить людину як вільну індивідуальність, яка здатна до особистої детермінації в культурі. Він ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою професійної підготовки є людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі [5].

Культурологічний підхід у дослідженні проблем педагогічної освіти визначається сукупністю теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на освоєння і трансляцію педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують самореалізацію особистості вчителя в професійній діяльності. При цьому основна увага приділяється не спеціальним знанням, технологіям, а загальній і професійній культурі вчителя, що передбачає його особистісний розвиток, вихід за межі освоєних норм професійно-педагогічної діяльності, здатність створювати і передавати зразки поведінки, мислення й діяльності, що мають цінність для інших, тобто є культуровідповідними (Г. Балл, Є. Бондаревська, О. Данилюк, М. Євтух та ін.).

У системі вищої педагогічної освіти культурологічний підхід розглядається як сукупність теоретичних положень і педагогічних заходів, реалізація яких спрямована на досягнення мети – формування особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури.

Удосконалення системи професійної освіти пов'язане з відродженням культурно-творчої місії вищої школи, а також переходом до культуротворчої системи освіти взагалі. Це зумовлено із загальнокультурною підготовкою як процесом, в якому єдність змісту, форм, засобів і методів освіти стимулюють духовний розвиток майбутніх учителів. Основними завданнями цього процесу є формування базової професійної культури, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання.

Зв'язок освіти з культурою є не просто зумовленим, а сутнісно взаємозалежним, що й виявляється в одному з провідних принципів

існування й розвитку освіти –у принципі культуровідповідності.

У своєму етимологічному значенні поняття «культура» бере початок від античності. Його можна віднайти в трактатах філософів та педагогів Стародавньої Греції і Риму спочатку в розумінні культури душі, розуму, тіла, що досягається цілеспрямованими вправами. Поступово поняття «культура» поширюється на такі сфери людської діяльності, як виховання та навчання.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, категорія «культура» не має однозначного трактування. Зокрема, в Українському педагогічному енциклопедичному словнику знаходимо таке визначення: «культура – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності» [1].

У вузькому значенні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ЗВО, клуби, музеї, театри, товариства тощо).

Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

В аспекті культурологічного підходу професійна культура фахівця – це інтегративна якість особистості, що передбачає володіння не тільки необхідними для виконання професійної діяльності професійними знаннями, уміннями, навичками, професійною компетентністю, а й інтеріоризацією культурних норм і цінностей відповідної професійної сфери, а також креативністю як здатністю до творчості в професійній діяльності.

Аналіз педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що поняття «професійно-педагогічна культура» не є механічним поєднанням понять «професіоналізм» і «культура». Це синтез, який створює нове явище, де поєднуються висока майстерність і загальна культура людини.

Заслуговує на увагу підхід, запропонований Л. Коваленко, згідно з яким професійна культура педагога результатом сформованості його загальної та духовної культури, що виявляється в його професійно-педагогічній діяльності, а саме: під час оволодіння історичною та культурною спадщиною, без якої неможливим постає розвиток людини як особистості; при культуротворчій діяльності педагога, спрямованої на формування та розвиток особистості учня; під час особистісного дієвого прояву вчителем власної культури в професійній діяльності, у взаємостосунках з іншими людьми, світом, аналізу ставлення до самого себе [2, с. 332].

Професійно-педагогічна культура виконує в діяльності вчителя роль еталона або культурної норми. За своєю природою і сутністю вона є утворенням, у якому збігається і відтворюється загальнолюдське,

суспільне й особистісне уявлення про цінності та способи їх існування [3].

У закладі вищої освіти важливо сформувати педагога як особистість, яка є носієм і оберегом національної культури, духовних цінностей. Культурологічна спрямованість – це важлива властивість особистості вчителя, що визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, студентів, колег, науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо.

Під культурологічною підготовкою вчені розуміють цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий педагогічний процес формування готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, що здійснюється в процесі оволодіння знаннями методології, історії та теорії загальнолюдської й національної культури (І. Луцька, О. Попова, Н. Сердюк). Культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

Загальнокультурний рівень розвитку майбутніх педагогів, як зазначає Л. Хомич, залежить від таких складників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми та процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі й забезпечує розвиток мислення та мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень тощо; професійної культури як уміння творчо організувати цілісний освітній процес у початковій школі [6].

У професійній діяльності вчитель початкової школи є носієм і транслятором культурних цінностей, накопичених людством і відображених у змісті освіти молодших школярів, прилучає учнів до засвоєння культурного досвіду у вигляді знань та вмінь їх практичного застосування. Педагогічна культура вчителя як її носія і суб'єкта відображає індивідуальні особливості педагога, неповторність та унікальність його особистості, систему цінностей, мотивів, потреб, стійкість педагогічної позиції, індивідуальний стиль, системність і послідовність у роботі, гнучкість і варіативність у вирішенні професійних проблем, здатність створювати власні технології та методики навчання й виховання, постійне прагнення до зростання фахової майстерності.

Отже, входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору потребує від учителя зміни методологічних засад педагогічної діяльності, професійної активності й мобільності, здатності до

сприйняття інноваційного досвіду. Відображенням цих змін у педагогічній освіті є культурологічний підхід, який забезпечує опанування вчителем загальною та професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій. Опановуючи загальну та професійно-педагогічну культуру, вчитель реалізує у своїй практиці культуротворчі функції освіти. Культурологізація освіти стає однією з тих актуальних для педагогічної науки проблем, що можуть вирішуватися лише на засадах шанування загальнолюдських цінностей, культурного плюралізму, діалогу культур, усвідомлення єдності духовного, соціально-гуманітарного й культурологічного аспектів розвитку світу, людини, людства.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Коваленко Л. А. Психологічний зміст професійної культури педагога. *Проблеми сучасної психології*. 2009. № 6. С. 331-339.
3. Молнар Т. І. Сутність та зміст поняття «Професійно-педагогічна культура вчителя». *Vzdelavanie a spolocnost IV: medzinarodny nekonferencny zbornik*. Presov, 2019. С. 60-64.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html> – Назва з екрану.
5. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*. 2006. Том 50. Випуск 3. С. 39-43.
6. Хомич Л. О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: монографія. ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.

4.31. Підготовка майбутнього педагога до професійного розвитку

Багно Ю.М.

Наша держава активно здійснює модернізацію освітньої системи з метою входження в освітній та науковий простір не лише Європи, а й світу. Відповідно, концептуальними засадами розвитку сучасної освіти в Україні є поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських і світових освітніх традицій. З огляду на це актуальною є підготовка педагогічних працівників до формування здатності здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а

також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці, а відтак не зупинятись у професійному розвитку.

Різні аспекти професійного розвитку педагога стали предметом дослідження наукових доробок вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема В. Андрющенка, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Пуховської, Є. Клімова, Н. Кузьміної, В. Кременя, О. Маркової, Л. Мітіної та інших. Проблеми вищої професійної освіти розглядають Н. Бідюк, Б. Камінський, С. Клепко, І. Козловська, Е. Лузик, Л. Пуховська, С. Романова, С. Сисоєва та ін.

Сучасна парадигма розвитку освіти в Україні повинна мати випереджувальний характер і сприяти впровадженню інноваційних тенденцій в освітню сферу. Загальноцивілізаційні трансформації, в яких бере участь Україна, потребують нових підходів і рішень не лише в професійній підготовці фахівців різного рівня, але й підвищення кваліфікації та, за потреби, їх перепідготовки, освіти протягом життя.

Упровадження та реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати в процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких, на думку О. Дубасенюк, належать: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність життєвого освітнього процесу; в) інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх шаблів; е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу [3].

О. Марченко вважає, що впровадження неперервної освіти передбачає не стільки подолання дискретності освітніх рівнів на основі оптимізації наступності у змісті освіти, скільки забезпечення умов для реалізації освітньої потреби як джерела розвитку особистості. Для особистості освітній простір є цариною життєвих інтересів, культурних уподобань і пріоритетів, які й забезпечують її постійний рух уперед [5, с. 67].

Зазначене вище дозволяє констатувати, що неперервна освіта є невід'ємною частиною освітньої системи, оскільки вона сприяє посиленню конкуренції, зниженню рівня безробіття та залученню соціальних і економічних нововведень.

Безперервність освіти, на думку А. Бойко та С. Ланської, реалізується через: забезпечення наступності змісту та координації освітньої діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені; формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізацію системи

перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізацію системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвиток навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; упровадження та розвиток дистанційної освіти; організацію навчання відповідно до потреб особистості та ринку праці на базі професійно-технічних і вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання; забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою [2, с. 685].

Необхідність безперервної освіти педагогів пов'язана з моніторингом якості освіти в Україні та світі загалом. На думку О. Ляшенка, аналізувати її треба на різних рівнях її функціонування: індивідуальному (самооцінювання якості власної професійної підготовки, суспільної, професійної й життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними та евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо); локальному (оцінювання якості освіти своїх студентів навчальним закладом); муніципальному (оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності); регіональному (оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти); державному (акцентоване та узагальнене оцінювання якості функціонування національної системи освіти, порівняння її показників із міжнародними індикаторами й системами) [4, с. 247].

З огляду на вищезазначене та ураховуючи основні положення нормативних документів, що визначають зміст реформування освіти, покращення її якості на всіх рівнях, основних освітніх тенденцій в об'єднаній Європі та світі загалом, можемо констатувати, що в цьому процесі важливого значення набуває реалізація особистісної освітньої траєкторії особистості та безперервний професійний розвиток педагогічного й науково-педагогічного персоналу.

Професійний розвиток педагога в процесі професійної діяльності, на нашу думку, можливий за умови особистісної адаптації, самореалізації, саморозвитку, самовиховання. Саме відповідно до вимог сьогодення Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року стратегічними напрямками державної політики в цій галузі визначено:

- 1) процес стандартизації, орієнтований на результат, що відповідає прийнятим загальним стандартам у світі;

- 2) організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; розширення участі навчальних закладів, педагогів, науковців, учнів та студентів у різних проєктах і програмах міжнародних організацій та співтовариств (програми Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне тощо);

3) вивчення досвіду зарубіжних партнерів щодо модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного розвитку в рамках концепції навчання протягом життя для запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо [6].

Реалізація цих напрямів сприятиме готовності педагогічних і науково-педагогічних працівників до швидкоплинних змін у сфері освіти та адаптації до нових умов праці.

Професійний розвиток педагога в умовах неперервної освіти передбачає аналіз:

- основних компонентів власної професійної діяльності та проблем, які вирішуються в процесі їх реалізації;
- використання педагогічних інструментів (методи, форми та ін.);
- критеріїв і показників ефективності кожного виду професійної педагогічної діяльності;
- засобів стимулювання й оцінки результатів педагогічної діяльності.

За цих умов особливого значення набуває створення якісно нової системи підготовки майбутніх педагогів до аналізу власної педагогічної діяльності, яка передбачає здатність самостійно і творчо мислити, оцінювати результати досягнень. Саме тому в цьому процесі важливим є формування уявлень про сутність особистісних та професійних якостей педагога, його трудові обов'язки, розвиток особистісних ціннісних орієнтацій студентів, їх мотивація до професійного розвитку.

У цьому напрямі ефективним є запровадження портфоліо педагога. Згідно із сучасними тенденціями в освіті, портфоліо педагога необхідно демонструвати у відкритому доступі Інтернет або на вебсайті засновника закладу освіти. Цей документ має відображати освітні та професійні досягнення педагога, особливості його освітньої діяльності та професійного вдосконалення, його результати та досягнення, публікації, методичні напрацювання. Головна цінність портфоліо – це можливість визначити основні напрями та завдання подальшого професійного розвитку.

У підготовці майбутніх педагогів вважаємо доцільним використання портфоліо як технології, яка в освітньому процесі дозволяє закласти основи для формування аналітичних умінь, розв'язання практичних питань у професійній діяльності та професійному розвитку. Критеріями оцінювання портфоліо є коректність викладу запропонованого студентами методичного матеріалу для здійснення навчальної, виховної, організаційної діяльності в освітньому процесі, наявність власних висновків та пропозицій щодо його вдосконалення, уміння системно аналізувати освітню діяльність і конструктивно осмислювати педагогічні процеси та явища [1].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та безпосередньо в процесі підготовки педагогів з'ясували, що портфоліо педагога виконує кілька функцій:

- технологічну (засіб, метод, форма) – можливість представлення суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату освітньої діяльності, що є основою для педагогічної творчості в пошуку нових способів, прийомів освітньої діяльності; прояву інноваційного мислення раціоналізаторів і новаторів;

- оцінювальну (методичні матеріали) – дозволяє відповідно до поставленої мети систематизувати та проілюструвати результати та досягнення впровадження нових способів, прийомів освітньої діяльності раціоналізаторів та новаторів;

- моніторингову (оцінювання професійного розвитку) – дозволяє спрогнозувати систему педагогічних вимірів, необхідних і достатніх для стимулювання процесу професійного розвитку;

- діагностичну (саморозвитку і самовдосконалення, самопрезентації і кар'єрного зростання) – здатність педагога до оцінювання власних можливостей, професійної компетентності, свідомої корекції власної освітньої діяльності, вдосконалення, модернізації запропонованих способів та прийомів освітньої діяльності.

Публічна демонстрація портфоліо спонукає майбутнього педагога до системного аналізу власних досягнень та підтримує мотивацію до професійного розвитку, свідомої самоосвіти. Упровадження портфоліо сприяє формуванню навичок планування, конструювання, встановленню причинно-наслідкових зв'язків, продукуванню ідей.

Література

1. Бахмат Н. В. Моделювання портфоліо педагога : навчально-методичний посібн. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А.. 2014. 72 с.

2. Бойко А., Ланська С. Впровадження системи безперервного навчання – один з чинників розвитку міжнародного ринку праці в умовах глобалізаційних процесів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pips/2009_2/683.pdf

3. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура* : зб. матер. Всеукр. конф. Київ : ІОД НАПН України. 2011. С. 135-142.

4. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр.* : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Харків : «ОВС». Ч. 1. 2000. С. 243–249.

5. Марченко О. В. Трансформація сучасного простору освіти: тенденції та пріоритети. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. №4. С.62-68.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні у 2012-2021 роках. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/12/05/4455.pdf>.

4.32. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога в контексті Нової української школи

Сергійчук О.М.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.), Професійному стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.) зазначено про необхідність виховання особистості, здатної не тільки на репродуктивну діяльність, але й на прийняття нестандартних рішень, яка прагне до постійного самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку. Ця проблема ще більше актуалізується, коли мова йде про особистість майбутнього педагога, відповідального за формування інтелектуального потенціалу майбутнього нації.

Сучасна педагогічна освіта України нині перебуває на етапі реформування освіти на всіх її ланках, про що свідчить прийнятий у 2017 році Закон «Про освіту», та перегляду вже існуючих стандартів і вимог. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» стала одним із перших кроків до перегляду організації освітнього процесу в цілому, створення нового освітнього середовища, яке було визнано радою ЮНЕСКО однією з основних стратегій розвитку прогресивного покоління.

Реалізується стратегія забезпечення прискореного та випереджального інноваційного розвитку освіти і науки, створюються умови для самоствердження та самореалізації особистості впродовж життя.

Нині головним трансформуючою силою реалізатором цих змін залишається педагог із високим рівнем його професіоналізму та педагогічної майстерності, сукупністю його добродійних якостей, гуманістичної налаштованості на розвивальну педагогічну взаємодію.

Початкова ланка освіти є найважливішою в житті кожного школяра, адже дитина йде в доросле життя, яке має давати для неї поштовх у розвитку творчої, всебічно розвиненої особистості, та спирається на основні чинники: повне і своєчасне залучення до навчання всіх дітей молодшого шкільного віку; різнобічне використання досягнень дошкільного періоду; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно

зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших школярів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; висококваліфікована підготовка педагогічних працівників, які будуть забезпечувати якість початкової освіти [3].

На сьогодні, якими б педагогічними методами, прийомами та методиками не володів сучасний учитель, він завжди повинен виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, здатна до співпраці, налаштована на партнерську взаємодію, на співпрацю з батьками тощо. К. Ушинський наголошував, що «у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості... Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [6, с. 63].

Сучасна українська школа має стати соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не лише традиційних освітніх функцій, пов'язаних із трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує інноваційних педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісної зрілості, здатності до особистісно-професійного самовизначення і саморегуляції [1, с. 40].

У працях сучасних дослідників К. Вербова, І. Дубровіна, С. Кондратьєва, А. Маркова, О. Орлова розглядається важливість особистісної зрілості педагога як передумова ефективності виховного процесу; проблема особистісно-професійного становлення педагога суттєво досліджується в працях Г. Аксьонова, О. Дмитрієва, Л. Мітіна, М. Миронова, А. Смоляр, А. Торхова; значення різних видів діяльності в процесі формування особистості вчителя представлено в роботах Л. Расулової, А. Чулкової; основні компоненти педагогічної майстерності проаналізовано в працях Ю.Азарова, І. Зязюна, В. Каплінського.

Нині система «вчитель-учень» характеризує діяльність особистісних взаємовідносин, які ґрунтуються на безумовному прийнятті один одного як цілісності, адже саме завдяки цьому можливі взаємодія, взаємозв'язок, особистісне взаємозбагачення вихованця і педагога.

Для Нової української школи потрібні майбутні педагоги, які мають здатність до інноваційної діяльності, вміють творчо мислити, спілкуватися і працювати в команді, упевнені в собі, здатні до самостійності та нестандартних рішень, відповідальні в роботі та здатні до самовдосконалення.

Учитель Нової української школи повинен розвивати школяра і створювати атмосферу, в якій учню цікаво було б навчатися; учителю та учню треба дати можливість творити і самостійно вчитися, розвивати пізнавальний інтерес та заохочувати до навчання; вчитель має бути лідером, який не нав'язує, а організовує та координує освітній процес, що спрямований на різнобічний розвиток, формування творчої особистості.

Серед труднощів, які виникають у майбутнього педагога, – встановлення контактів із школярами та їхніми батьками, регулювання відносин. На сьогодні педагоги ще недостатньо володіють способами залучення учнів у спільну навчально-виховну діяльність та її організацію на різних етапах освітнього процесу, що значно ускладнює вирішення поставлених виховних завдань, перешкоджає створенню сприятливих умов для прояву індивідуальності кожного школяра, задоволенню і розвитку його духовних потреб, освоєнню культурних цінностей, що знижує ефективність та результативність педагогічного процесу.

Новий погляд на сутність педагогічного процесу, взаємодію педагога та учня зумовлює необхідність внесення відповідних змін у процес підготовки студентів у закладах вищої освіти до професійної діяльності.

Крім розвитку окремих професійно значущих компонентів особистості майбутнього педагога (здібностей, умінь, ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, рефлексії, суб'єктності тощо) або більш складних структур (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної готовності, індивідуального стилю діяльності), важливого значення набуває цілісне розуміння особистісного становлення студента як майбутнього педагога [1, с. 41].

Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога може бути розглянуте через явище саморозвитку, а педагогічна практика, яка організовується в закладі вищої, – як створення умов для прояву і розвитку внутрішнього потенціалу особистості фахівця. У цьому контексті особистісно-професійне становлення ми вбачаємо в духовно-практичній роботі людини над собою, пізнання самого себе і пошук нових можливостей самореалізації.

З першого курсу навчання в закладі вищої освіти треба чітко обґрунтувати студенту як майбутньому педагогу розуміння особливостей майбутньої педагогічної діяльності. З огляду на це зі студентами потрібно проводити цілеспрямовану роботу з метою формування педагогічної спрямованості, стимулювання інтересу до професії, зміни мотиваційної структури особистості. Це певною мірою забезпечується студентами психолого-педагогічних дисциплін.

У зв'язку з підвищенням вимог до підготовки педагогічних працівників сьогодні в Україні створена система цілісної побудови педагогічної практики, що передбачає єдність окремих її етапів, наступність ідей, змісту, взаємозв'язку з психолого-педагогічними

дисциплінами. Створено нове покоління планів практики, яке передбачає багатоступеневість, де на кожному етапі забезпечено чіткий перелік компетенцій, якими повинні оволодіти студенти, визначені цілі та завдання, що характеризують їх психолого-педагогічну спрямованість практичної підготовки.

Педагогічна практика – початковий етап у системі фахової підготовки, перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії. У цей період закладаються основи професійної діяльності фахівців, які володіють науково-методичною майстерністю викладання, практичними вміннями та навичками; формуються професійні якості особистості вчителя-вихователя та інтерес до майбутньої професії. Саме тому обов'язковою умовою освітнього процесу закладу вищої освіти в системі професійної підготовки майбутнього вчителя є проходження педагогічної практики, що сприяє формуванню творчого ставлення студента до майбутньої педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної здатності та рівень педагогічної спрямованості, забезпечує вдосконалення основ професійної майстерності як важливої якості особистості майбутнього вчителя.

Професійний інтерес до внутрішнього світу учнів і взаємодії з ними закладається, безумовно, під час педагогічної практики. Водночас студентам властиве наслідування прийомів роботи успішних вчителів, якщо він вміє спостерігати та аналізувати їх педагогічний досвід. Важливим є планування педагогічних практик у закладі вищої освіти, які розпочинається вже з другого року навчання: дидактична (психолого-педагогічна) практика як навчально-ознайомлююча; педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах; навчально-виробнича або переддипломна, яка проводиться в загальноосвітніх навчальних закладах з метою створення умов для виявлення і формування внутрішнього потенціалу особистості студента, зокрема професійної впевненості та вміння розвивати та аналізувати власну діяльність [4, с. 12; 22; 59].

У зв'язку з цим особливого значення набуває забезпечення інтегративного підходу; розуміння професійного становлення як системотворчого компонента педагогічної підготовки майбутнього педагога в процесі практики у ЗВО; оцінювання можливостей педагогічної практики, що базується на розумінні поєднання закономірного й стихійного характеру факторів і механізмів професійного становлення майбутнього педагога та містить засвоєння ціннісних орієнтацій і моральних пріоритетів; вибір індивідуально значущих сфер самореалізації, як сприяють ефективному саморозвитку, що повною мірою має враховуватись у процесі взаємодії.

Прагнення студента до самостійності, творчий підхід до вирішення педагогічних ситуацій, уміння аналізувати й оцінювати свої дії – усе це що підтверджує значну готовність до ефективної взаємодії у педагогічному процесі. Саме на перших курсах навчання у ЗВО студенти

мають відчувати потребу в педагогічній діяльності та сформовувати подальші наміри до професійного самовдосконалення.

Як зазначав М. Князян, у педагогічній теорії та практиці склалася тенденція до визначення самостійної діяльності студентів як засобу індивідуального пізнання, спрямованого на розширення фонду їхніх знань, збагачення досвіду пошукової роботи, розвиток особистісних якостей, з-поміж яких провідного значення набуває самостійність [2, с.17].

Щороку навчання в закладі вищої освіти характеризує прагнення студентів практично опановувати змістовими і процесуальними компонентами педагогічної діяльності, які становлять єдиний цілісний процес вузівської педагогічної підготовки.

В. Сухомлинський у багатьох своїх працях зазначав, що педагогічна діяльність не можлива без елемента дослідження, оскільки вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку видатного педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [5, с. 471]. Учений мав своє бачення методики формування дослідницьких умінь учителя. Важливими компонентами цієї методики виділено: творчу ініціативу вчителя, дух творчого пошуку, які найкраще розвиваються в спільному з учнями сприйнятті довкілля; прагнення до вдосконалення через самоосвіту та виховання особистісних рис; оволодіння вчителем різними дослідницькими вміннями; створення власної творчої лабораторії (технології педагогічної праці).

Особливого значення в особистісно-професійному розвитку майбутнього педагога надається навчальній дисципліні «Педагогічна майстерність», що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності студента як майбутнього педагога. До таких важливих властивостей особистості вчителя, на думку вчених, належить гуманістична спрямованість діяльності майбутнього вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка. Особливостями педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя є [3, с. 30]:

- педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість;
- підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність;
- педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Засвоєння майбутнім педагогом психолого-педагогічних та фахових знань, формування практичних навичок і вмінь під час проходження педагогічної практики, розвиток їх творчих можливостей та загальної культури складають основу особистісно-професійної підготовки майбутнього педагога.

Нововведення в Новій українській школі передбачають зміни організації профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл – майбутніх абітурієнтів педагогічних закладів освіти, зокрема залучення обдарованої молоді до ЗВО та спрямування абітурієнтів на педагогічну професію, тестового визначення педагогічного покликання, психологічних та морально-етичних якостей, необхідних для подальшої педагогічної діяльності.

Метою розвитку вищої педагогічної освіти України є створення такої системи освіти, яка на основі національних надбань світового значення та європейських традицій забезпечує реалізацію освітньої політики як пріоритетну функцію держави, що спрямована на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовних культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Отже, зміни в законодавчій базі педагогічної освіти відповідно до вимог Нової української школи стають нині тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу, право вибору майбутнім педагогам власної концепції педагогічної праці.

Література

1. Акімова О. В., Галузяк В. М. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
2. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: навч. посіб. Ізмаїл : Сміл, 2006. 136 с.
3. Нова українська школа – Міністерство освіти і науки. URL.: <https://mon.gov.ua> > app > media > news > Новини > 2018/12/12
4. Сергійчук О. М., Онищенко Н. П., Хмельницька О. С. Організація та проведення практичної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти : навч.-метод. посіб. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : «Видавництво КСВ». 2019. 220 с.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Т.2. К. : «Радянська школа», 1976. 670 с.
6. Ушинський К. Д. Три елемента школы. *Собр. Соч.* : в 11 т. Т. 2. М.-Л., 1948. С. 42–68

4.33. Підготовка майбутніх учителів до педагогічного спілкування

Фенцик О.М.

Сучасний етап удосконалення системи освіти перебуває в стані пошуку і змін, спричинених упровадженням нової стратегії освіти, реалізація якої можлива лише за умови створення комфортного пізнавально-емоційного комунікативно-освітнього середовища, адже освітній процес не можна уявити без педагогічної комунікації – інтенсивних міжособистісних взаємодій, впливів, обміну інформацією. Педагогічне спілкування є визначальною умовою, змістом, формою та наслідком освіти. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань закладів вищої освіти є підготовка компетентного вчителя, здатного побудувати освітній процес на засадах гуманізації навчання, особистісного підходу, взаємної поваги та партнерства, який досконало володіє мистецтвом педагогічного спілкування.

Майстерне володіння засобами педагогічної комунікації – необхідний чинник потужної мотивації здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності, засіб переконання вихованців, впливу на їх розум і почуття. Очевидним є те, що всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості значною мірою залежить від здатності педагога забезпечити сприятливе пізнавально-емоційне діалогове освітнє середовище, в якому створені психологічно комфортні умови для всіх учасників освітнього процесу. Саме тому проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної комунікації набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

За останнє десятиліття опубліковано чимало наукових досліджень, в яких проаналізовано різні аспекти проблеми спілкування: педагогічні засади формування особистісно зорієнтованого спілкування майбутніх учителів (М. Богданова); формування культури педагогічного спілкування в студентів гуманітарно-педагогічного коледжу (Н. Дусь); формування культури ділового спілкування майбутніх соціальних педагогів у фаховій підготовці (Г. Зеркаліна); формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя (І. Когут); підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор (Л. Філатова); розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів (В. Усатий) та ін.

Незважаючи на значну зацікавленість науковцями проблемою педагогічного спілкування, вирішення потребують суперечності між вимогами Нової української школи щодо технології організації педагогічного спілкування, створення комунікативно-освітнього простору, міжособистісної взаємодії на основі партнерства зі здобувачами освіти та недостатнім рівнем підготовленості освітян до

ефективної педагогічної комунікації. Адже, як засвідчують факти, і досі більшість випускників педагогічних закладів не вміє логічно, грамотно, змістовно, точно висловлювати власні думки, аргументовано й переконливо доводити їх, обирати продуктивну модель комунікації, комунікативно регулювати емоційну напруженість тощо.

У контексті дослідження порушеної проблеми з'ясуємо сутність дефініції «педагогічне спілкування».

Одним із фундаторів дослідження проблеми педагогічного спілкування є В.А. Кан-Калік, який аналізував феномен «педагогічне спілкування» як найважливішу складову професійної творчої діяльності вчителя. Професійне педагогічне спілкування визначав як систему прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, організація виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів [4, с.8-11].

Визначаючи сутність педагогічного спілкування, І. О. Зимня наголошує, що педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, співробітництва вчителя та учнів. [3, с. 332]. Педагогічне спілкування О.О. Леонтьєв трактує як професійне спілкування педагога з учнями, що має певні педагогічні функції та спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом та учнями [5, с. 3].

Дослідниця Н. Волкова педагогічне спілкування розглядає як «професійно-педагогічну комунікацію» і визначає її як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» [1, с. 8].

Студіювання наукової літератури свідчить, що сутність феномена педагогічного спілкування розглядається в різних аспектах. На нашу думку, спілкування можна кваліфікувати як педагогічне, якщо воно здійснюється в соціально-психологічних умовах освітнього процесу; ґрунтується на соціально-психологічній взаємодії, єдності взаємодії спілкування та діяльності; сприяє саморозкриттю особистісного потенціалу усіх учасників освітнього процесу; містить індивідуальний, особистісно орієнтований, гуманістичний підходи в процесі спілкування між суб'єктами освітнього процесу.

У дослідженні педагогічне спілкування розглядаємо як вид професійно-комунікативної діяльності, яка спрямована на організацію партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, створення сприятливого психологічного клімату та емоційного контакту, з метою обміну навчальною інформацією, досвідом, думками, інтересами,

почуттями між суб'єктами спілкування для досягнення очікуваного результату.

Погоджуємось із Л. Савенковою, яка базовими принципами для майбутніх педагогів до професійного спілкування визначає такі принципи: системності, психолого-педагогічного діагностики, оптимальності й варіантності [6, с. 17].

На нашу думку, формування культури педагогічного спілкування можливе лише за наявності чіткої системи в роботі зі студентами. У зв'язку з цим формування культури педагогічного спілкування студентів – це складний і багатоаспектний процес науково-пізнавальної, практичної і контрольно-рефлексійної діяльності. Цей процес потребує системного, діяльнісного компетентнісного підходів та полягає в оволодінні майбутніми педагогами навичками нормативного літературного мовлення (його усною та писемною формою) в різних сферах комунікації; розумінні сутності та особливостей технології педагогічного спілкування; розвитку комунікативних умінь, набутті комунікативного досвіду в практичній професійній діяльності; розвитку культурної, гуманної професійно компетентної особистості студента. Важливо ще в процесі навчання у ЗВО сформувати готовність майбутніх учителів до партнерської міжособистісної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу з позицій діалогу, співпраці та співтворчості; спонукати до розвитку внутрішніх мотивів до самоаналізу, самооцінки педагогічного спілкування, самовдосконалення й підвищення рівня культури педагогічного спілкування.

Однак спілкування як професійно-етичний феномен потребує спеціальної підготовки не лише щодо мовленнєвої майстерності та технології комунікативної взаємодії, але й морального досвіду, культури в організації взаємин з усіма учасниками освітнього процесу в різних його сферах. Разом із цим існує багато чинників (несприйняття, негативна критика, образливі порівняння, погрози, упереджений діагноз мотивів поведінки та ін.), які перешкоджають продуктивному спілкуванню, через що й виникають певні непорозуміння між учасниками комунікації, які переходять у недоброзичливе ставлення, образи, а зрештою – у конфлікт. Слушним є твердження американського психолога Даніеля Гоулмана, який вважає, що для підвищення ефективності взаємодії в роботі вагоме значення має емоційний інтелект [1]. Отже, у майбутніх педагогів важливо також сформувати здатність контролювати свій емоційний стан, розуміти емоційні реакції й почуття співрозмовників, гнучко варіювати комунікативні стратегії і тактики, при цьому демонструвати зразки толерантної поведінки, висловлюючи емпатію, категоричність суджень.

Із-поміж чинників, які впливають на результативність формування культури педагогічного спілкування, виділяємо зміст професійної підготовки, особливості організації та реалізації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Формування професійної культури спілкування в майбутніх фахівців освітньої галузі відбувається під час опанування циклу педагогічних дисциплін, зміст яких спрямований, з одного боку, на вивчення та усвідомлення теоретичних основ педагогічного спілкування, його закономірностей, а з іншого, – на оволодіння технологією педагогічного спілкування, формування вмінь та навичок професійно-педагогічного спілкування, розвиток комунікативних здібностей.

Ефективність формування культури педагогічного спілкування майбутніх педагогів є наслідком упровадження змін у зміст та структуру дисциплін педагогічних закладів вищої освіти; розширення змісту комунікативної підготовки, розробки та апробації програм нових спеціальних курсів, спрямованих на формування культури педагогічного спілкування майбутніх фахівців, однією з яких є «Практикум з основ культури педагогічного спілкування», який забезпечує формування професійно комунікативних умінь і навичок, набуття професійного комунікативного досвіду через систему комунікативних ситуаційних вправ та вирішення комунікативних задач.

Важливим чинником формування культури педагогічного спілкування є також залучення студентів до активної комунікативно-мовленнєвої діяльності, партнерської взаємодії в процесі вивчення різних психолого-педагогічних дисциплін; спонукання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення в педагогічному спілкуванні, створення в них внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення культури мовлення та педагогічного спілкування.

Оскільки оточення значною мірою впливає на формування особистості, тому необхідною умовою є також сформованість високого рівня культури педагогічного спілкування викладачів педагогічних закладів вищої освіти як організаторів освітнього процесу на засадах гуманізму та суб'єкт-суб'єктної взаємодії; вплив їх особистісного прикладу на процес формування культури педагогічного спілкування студента.

Успішність роботи з формування вмінь культури педагогічного спілкування залежить також від організації педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів у процесі аудиторної та позааудиторної (зокрема науково-дослідної) роботи на основі компетентнісного підходу; раціонального застосування активних форм організації навчально-пізнавальної роботи комунікативно компетентнісного спрямування; інтерактивних методів навчання: дискусії, ділові ігри, тренінги, моделювання реальних професійних умов спілкування через систему професійно комунікативних ситуаційних вправ, завдань, ділових ігор, вирішення комунікативних задач.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що освітній простір Нової української школи – це особливе пізнавально-емоційне діалогове середовище, у якому партнерська взаємодія має важливе значення в

процесі всебічного та гармонійного розвитку вихованців, а це потребує пошуку нових дидактичних умов підготовки вчителів, здатних до ведення конструктивного діалогу (полілогу), продукування ідей, мовленнєвого самовираження та особистісної самореалізації. Саме тому вкрай необхідна перебудова системи підготовки вчителів, професійно компетентних, комунікативно культурних, здатних досягти очікувані педагогічні результати засобами продуктивної комунікативної взаємодії. Усе це можливо за умови цілеспрямованої систематичної науково-пізнавальної, практичної і контрольної-рефлексійної діяльності, ефективність якої зумовлена сукупністю визначених вище умов.

Література

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. К. : Академія, 2006. 256 с.
2. Гоулман Д. Емоціональне лідерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence / Ричард Бояцис, Энни Макки. Москва : Альпина Паблишер, 2015. 301 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М. : Логос, 2000. 384 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. 190 с.
5. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : брошюра. Москва-Нальчик : Эль-Фа, 1996. 92 с.
6. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія. К. : КНЕУ, 2005. 212 с.

4.34. Формування активної екологічної позиції майбутнього педагога

Пинзеник О.М.

Сучасне освітнє середовище потребує мобільних фахівців, здатних конкурувати на ринку праці, готових до прийняття креативних рішень. Гуманістична складова особистості людини посідає чи не одне з найважливіших місць. Проте, на думку багатьох сучасних науковців (Є. Барбіна, А. Сущенко та ін.), у педагогічній науці ще не склалася загальноновизнана теорія гуманізації освіти. Серед дослідників цієї проблеми немає єдиного розуміння її сутності, а, відтак, немає однозначного пояснення умов, чинників, методів формування гуманістичної спрямованості особистості, критеріїв її сформованості, за відсутністю яких неможливо ефективно розв'язання проблем гуманістичної освіти молоді. Важливо, щоб у сфері освіти працювало

покоління, орієнтоване, насамперед, на гуманізм, духовні цінності, пріоритетність культури.

Саме освітні педагогічні заклади мають пріоритетне значення, адже студенти педагогічного університету в майбутньому стануть провідниками у вихованні людини майбутнього. Зазначене стосується і взаємовідносин у системі «людина – природа». Євроінтеграційні процеси нашого суспільного сьогодення передбачають нові імперативи устрою життя, перехід до вимог сталого розвитку. У цьому аспекті підготовка майбутніх педагогів потребує нових підходів, оптимізації й удосконалення освітнього процесу підготовки фахівців.

Притаманна сучасній освіті особистісна орієнтація педагогічного процесу слугує меті створення сприятливих умов для самовизначення і самореалізації особистості, зокрема, у сфері взаємодії з природою. Вияв і ствердження особистісної позиції вчені-психологи пов'язують із самовизначенням особистості (В. Войтко, А. Петровський, М. Ярошевський).

Екологічна позиція, як особистісна характеристика, визначає характер взаємодії людини і природи. Оскільки особистість – активний суб'єкт діяльності, спілкування, свідомості та самосвідомості, що означає її здатність вільно здійснювати вибір, зумовлений внутрішньою необхідністю, оцінювати наслідки прийнятих рішень та відповідати за них перед собою і суспільством, логічно постає питання про формування активної екологічної позиції майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як складової екологічної культури.

Позиція особистості – відносно стійка, динамічна характеристика ціннісного ставлення людини до довкілля, що формується і вдосконалюється протягом усього життя людини. Саме юнацький вік – це вік освоєння професії, один із найважливіших періодів у цьому процесі, оскільки, за даними психолого-педагогічної науки, характеризується високою готовністю психологічних структур особистості до вироблення установок, поглядів, ставлень до наколишнього світу та інших новоутворень особистісної сфери (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Войтко, Г. Костюк та ін.).

Інтенсивне становлення образу «Я» спонукає майбутнього фахівця до розвитку спостережливості, пізнання свого внутрішнього світу, – аналізу, оцінки та самооцінки. Прагнення до самовизначення виступає як основна потреба особи, що забезпечується широкою мотивацією. Рівень адекватності оцінки визначає самостійність, незалежність, ініціативність у взаємодії з навколишнім світом (К. Платонов, В. Чудновський, Д. Фельдштейн).

За напрацюваннями вчених (Л. Божович, І. Кон, В. Мясіщев, Б. Паригін), формування екологічної позиції, насамперед, починається із сім'ї, продовжується в загальноосвітніх закладах дошкільної освіти, у школі, при наявності позаурочної (факультативи), позакласної (шкільні гуртки) та позашкільної (мережа закладів дошкільної діяльності)

виховної роботи з учнями, продовжується в університеті та триває протягом усього життя.

Розвивальне середовище закладу вищої освіти має забезпечувати сприятливі умови для задоволення потреби в самовизначенні, прояві активності у взаємодії з природою, виробленні екологічної позиції студентів.

Теоретичні основи розв'язання проблеми формування позиції особистості закладено в працях відомих психологів та педагогів. Психологічний доробок з цієї проблеми містить з'ясування сутності та значення позиції особистості, визначення її складових компонентів, характеристику мотиваційно-потребнісної сфери феномена, вікових особливостей формування позиції особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Войтко, О. Кононко та ін.). У працях психологів і педагогів обґрунтовані умови організації виховного процесу в закладах вищої освіти та провідне значення роль самовиховання в цьому процесі (Т. Воропаєва, О. Киричук, С. Кучанська, А. Паукін, Н. Пономарчук).

Психолого-педагогічні дослідження з екологічного виховання здебільшого присвячено формуванню екологічної культури школярів. Методологічні та теоретичні засади цього процесу обґрунтовано І. Зверевим, І. Захлебним, І. Суравегиною та ін.

Досліджено особливості педагогічного процесу розвитку певних компонентів екологічної культури у вихованців різних вікових груп: дошкільників – Л. Іщенко, Г. Марочко, В. Маршицька, З. Плохій, молодшого шкільного віку – Г. Волошина, Л. Різник, Л. Шаповал, підлітків – О. Король, О. Лабенко, Р. Наumenко, О. Пруцакова, старшокласників – О. Колонькова, С. Лебідь, Н. Левчук, О. Плахотнік.

Незважаючи на чималий науковий доробок із проблеми розвитку екологічної культури, що певною мірою стосується й вироблення активної екологічної позиції особистості, формування цього явища не було предметом спеціального дослідження.

Відповідно до вимог суспільства сучасна професійна характеристика майбутнього вихователя дітей дошкільного віку повинна передбачати не тільки його готовність до здійснення завдань екологічного виховання, але й сформовану власну екологічну позицію. Проте, слід зауважити, що й досі відсутня системність, за допомогою якої можливо було б з'ясувати соціально-екологічні функції майбутнього вихователя.

У сучасних науково-теоретичних і методичних підходах щодо екологічної підготовки педагога дотепер немає одностайності серед фахівців щодо системи професійної освіти. Практика вищої освіти майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів бракує методологічно обґрунтованих концептуальних положень їх екологічної підготовки.

Так, Н. Яришева зазначає, що багаторічні спостереження за випускниками шкіл і педагогічних училищ та спеціальні дослідження

засвідчують, що молодь виявляє особливо слабкі знання або повне незнання біології, місцевої фауни та флори. У підготовці працівників закладів дошкільної освіти, на думку автора, це не припустимо, оскільки вся робота з ознайомлення дошкільників із природою, перш за все, ґрунтується на вивченні найближчого середовища, будується через безпосередній контакт із природою. Це найбільше відповідає особливостям психічного розвитку дошкільника [8, с. 5].

Вивчення природи рідного краю потрібно для формування вихователя, його самосвідомості. Ще К. Ушинський писав, що вчитель, вихователю не знайде більш багатого матеріалу, різноманітного, доступного для розвитку мислення і мови, ніж матеріал навколишньої природи [6, с. 76]. Особливої актуальності у зв'язку з вищезазначеними проблемами набувають завдання інтенсивної просвітницької роботи, а зокрема підготовки педагогічних кадрів вищих навчальних закладів, здатних повною мірою вирішувати завдання з екологічного виховання дошкільників на засадах усвідомленого екологічного підходу та забезпечувати базу для екологічного виховання дітей відповідно до сучасних вимог.

Для проблеми формування активної екологічної позиції особистості базовими є дані філософії та соціології про сутність позиції людини, її значення в розвитку суспільства; соціальної екології – про значення активної позиції громадян у вирішенні проблем взаємодії з природою; психології – про структуру активної позиції особистості та механізми її формування.

У філософській науці усталеним є визначення позиції (від лат. *positio*) як певного положення, твердження, точки зору [7, с. 127]. Водночас деякі дослідники трактують життєву позицію людини, виходячи із французького *engagement* – ангажування, розуміючи її як активність під час вирішення конфлікту обов'язків або ідей, як щось протилежне пасивності, нейтралітету, байдужості [7, с. 57], тобто наявність позиції унеможливорює людину не впливати на дійсність. Активність у даному випадку є передбаченою наперед, органічно входить у поняття «життєва позиція».

Звернення до культурологічних досліджень дозволяє з'ясувати, що активно-творча життєва позиція є не просто ознакою культурної людини, а виступає показником світоглядної зрілості, критерієм рівня культури особистості, яка прагне найвищі здобутки людства, оптимальний раціоналізм діяльності спрямувати на утвердження творчої свободи та гідності людини [5, с. 195].

Поняття «активна позиція» передбачає функцію визначеної суми дій, рішень, вчинків реальної особистості в ставленні до навколишньої дійсності, що складає суть її діяльності та поведінки. Дана характеристика полягає не лише в сприйнятті, усвідомленні, відображенні сучасного стану довкілля та людини в ньому, формуванні

ціннісного ставлення людини до навколишнього світу та самої себе в ньому, але й визначенні варіантів та шляхів вибору альтернатив його можливого перетворення.

Активну позицію особистості майбутнього педагога, рівень її сформованості можна визначити з того, яку спрямованість мають рішення вихователя як у процесі власної поведінки в дошкільлі, так під час здійснення педагогічної діяльності, наскільки ефективно він реалізує їх, чи наскільки співвідносні здійснювані ним дії, вчинки з моральними нормами і правилами.

Почуття обов'язку в ставленні до дошкільця визначає рівень усвідомлення особистістю власної залежності від нього; можливих переживань, спричинених змінами навколишнього середовища в результаті впливу на нього людини; можливості привласнення тих завдань, вимог, що висуває перед нею суспільство; переживання за можливість реалізації цих завдань.

Саме відповідальність змінює зовнішній обов'язок у внутрішню потребу [1, с. 34]. Почуття відповідальності в ставленні до дошкільця полягає в здатності виконати чи не виконати певні суспільні вимоги, оцінити, якою мірою відповідають обов'язку людини наслідки її діяльності.

Отже, вироблення певної позиції людини відбувається через освоєння відповідного типу стосунків у системі «людина-світ», його осмислення й оцінювання та формування на цій основі ставлення до навколишньої реальності та самої себе в цій реальності.

Процес підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку складається з вивчення навчальної дисципліни «Основи природознавства з методикою». З урахуванням змісту сучасної системи знань про особливості розвитку і виховання дітей дошкільного віку та особливостей організації навчального процесу дисципліна складається із двох частин: основи природознавства та методики ознайомлення з природою. Головний принцип побудови навчального матеріалу курсу – екологічний, суть якого полягає в постійному акцентуванні на виявленні взаємозв'язків у природі, встановленні тих залежностей та законів природи, якими має керуватися людина у своїй поведінці. Основним завданням викладача є формування в студентів природничих та методичних знань, надання їм практичної спрямованості та вироблення вміння використовувати їх у процесі формування компетентності дитини дошкільного віку у сфері «Природа».

Частина завдань спрямована саме на формування активної екологічної позиції, зокрема: поглибити знання студентів про характерні особливості природи України, ознайомити із можливостями використання різноманітних об'єктів і явищ природи в роботі з дітьми дошкільного віку, самостійного набуття природознавчих знань за допомогою спостережень, експериментів, роботи з довідковою літературою; формувати системні уявлення про взаємозв'язки та

взаємозалежності в природі, любов до природи України, прагнення оберігати та примножувати її багатства, розвиток екологічного чуття.

Екологічне спрямування мають і відповідні фахові компетентності: уміння продемонструвати знання з основ екологічного виховання та екологічної освіти; володіння описовими, статистичними методами дослідження природи рідного краю в екологічному аспекті; уміння створювати умови для засвоєння знань екологічного спрямування, формування екологічної культури; навички з інформаційних технологій для обробки та систематизації матеріалів з курсу; здатність використовувати отримані знання для аналізу методів та форм ознайомлення з природою та стану еколого-розвивального середовища в дошкільному закладі; висвітлення тенденцій розвитку теорії та практики екологічного виховання.

У процесі викладання дисципліни «Основи природознавства з методикою» реалізуються міжпредметні зв'язки з «Загальною педагогікою», «Психологією дитячою», «Методикою розвитку рідної мови дітей дошкільного віку», «Основами екології», що дає можливість надати студентам цілісні уявлення про проблеми екологічного виховання дошкільників, що взаємопов'язано з власною екологічною позицією. Окрім того, дисципліна потребує ґрунтовної теоретичної підготовки, тому поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок студентів з екологічного виховання дошкільників на засадах усвідомленого підходу реалізуються під час різних форм роботи (лекції, практичні заняття, ділові ігри, диспути, науково-практичні конференції, екскурсії до ДНЗ, самостійна робота).

У процесі вивчення дисципліни становлення екологічної позиції майбутнього вихователя дітей дошкільного віку здійснюється в межах екологічного виховання як процесу формування в людини свідомого сприйняття навколишнього світу, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього середовища, впевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [3, с. 175].

Для формування екологічної позиції в студентів педагогічного університету вчені пропонують застосовувати: екологічне просвітництво; вивчення природознавчих предметів; створення навчальних ігрових ситуацій, проведення рольових ігор, екологічних тренінгів; використання проблемних ситуацій екологічного змісту та залучення студентів до екологічних заходів як умов формування активної екологічної позиції та ін.

Екологічна освіта та виховання є основою для формування людини з високим почуттям обов'язку перед суспільством, людини, здатної утверджувати свою соціальну позицію в умовах, коли стан довкілля катастрофічно погіршується й гостро відчувається дефіцит культури населення.

Отже, формування активної екологічної позиції студентів має передбачати такий педагогічний процес, що стимулює об'єктивацію всіх названих чотирьох структурних компонентів. Зв'язок позиції з установкою, потребами, мотивами, цілями вказує, що вони виступають рушійною силою у виборі способу дії, вчинків, рішення у взаємодії з природою. У зв'язку з цим дієвими є педагогічні умови, форми й методи виховного процесу закладу вищої освіти, спрямовані на активізацію означених характеристик особистості у сфері взаємодії з природою. Вироблення вмінь спостережливості, аналізу, оцінки, контролю, самовизначення ініціює потреби та установки особистого впливу на взаємодію суспільства з природою. Таким чином, розвиток критичного екологічного мислення студентів є одним із напрямків формування та вдосконалення екологічної позиції особистості.

Література

1. Барбіна Є. С. Гуманізація освіти : навчально-методичний посібник. Херсон : Айлант, 2008. 52 с.
2. Люленко С. О. Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін до природоохоронної роботи в загальноосвітній школі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Умань, 2014. 200 с.
3. Пинзеник О. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : збірник наукових праць. Мукачево : Видавництво МДУ, 2016. С. 172-178
4. Пустовіт Н. А. Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання підлітків. *Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія*. Вип. 5. Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2001. С. 59-62.
5. Скляр П. П., Уманська Т. О. «Гуманізація» та «гуманітаризація» : поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007 р. № 1. С. 194-196. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-1/index.html (дата звернення 20.01.2020).
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. *Вибр. пед. твори : У 2 т.* Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. : Теоретичні проблеми педагогіки. С. 76.
7. *Філософський енциклопедичний словник* / ред. В.І.Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
8. Яришева Н. Ф. Основи природознавства : Природа України : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 335 с.

4.35. Специфіка професійної підготовки студентів до літньої педагогічної діяльності

Коц С.М., Коц В.П.

Сьогодні активно вивчається проблема професійної підготовки та навчання майбутніх вожатих [1; 2; 3; 8]. Висвітлюється досвід організації підготовки кадрів педагогічного колективу дитячого оздоровчого табору [2; 3; 4; 8]. Розглядається також досвід організації роботи педагогічного колективу дитячих таборів відпочинку. Аналізуються умови ефективної професійної діяльності педагога-організатора (вожатого) літнього табору.

Проблема професійної підготовки й навчання майбутніх вожатих зумовлена різними причинами. Останнім часом це пов'язано із скороченням кількості літніх таборів та змінами в їх роботі, по-перше, а, по друге, неможливістю поєднання того факту, що на процес навчання кадрів відведено недостатньо часу, а навчити необхідно багатьом «премудростям», по-третє, проблема професійної підготовки та навчання майбутніх вожатих обумовлена й негативними змінами в суспільстві на духовному рівні.

Дослідження показників фізіологічних систем організму дітей різного віку вказує на появу в дітей різного роду порушень фізичного стану, наявність психічної напруги, підвищеної тривожності, стресового стану [4; 5; 6; 7; 12].

Згідно з результатами досліджень, більшість досліджуваних має напруження адаптаційних механізмів, при яких достатні функціональні можливості забезпечуються внаслідок мобілізації функціональних резервів. Засвідчується, що найменше дітей із задовільною адаптацією та достатніми функціональними можливостями в групі старшого шкільного віку [5].

Серед умов ефективної професійної діяльності педагога-організатора (вожатого) літнього табору маємо: рівень розвитку професійно значущих умінь та навичок; рівень розвитку професійно значущих якостей; психологічні особливості та знання власних психологічних особливостей.

Навіть за одну зміну перебування дитини в умовах табору можливо вплинути на становлення особистості, формування її фізичного та психічного стану.

Це досягається завдяки тому, що різноманітна, багатогранна сутність життя в таборі мимоволі вирішує оздоровче, освітнє та виховне завдання педагогіки.

Виконання цих завдань нагадує процес нанизування намистинок у єдине цілісне намисто. Якщо одна намистинка загубилась, то все намисто буде деформовано.

Треба розуміти, що дитина весь час пізнає щось нове. Саме завдяки професійній роботі вожатого вона (часто з азів) набуває в таборі різних гігієнічних навичок, уміння жити в колективі, спілкуватися з природою, виступати на сцені, користуватися мікрофоном, вивчати багато слів, девізів, кричалок, пісень, акторських ролей, навичок образотворчого мистецтва –це все і є базовими компонентами поведінки дитини, її повсякденного життя.

Педагог повинен засвоїти і враховувати, що колективна творчість дисциплінує, дух змагання виховує патріотизм. Усе, що виконує дитина, повинно бути посилене, обов'язково вожатий педагог має це відзначити, інакше вона втрачає зацікавленість. Більшість часу треба проводити на свіжому повітрі, максимально використовуючи природні фактори, вести активний спосіб життя. Всі заходи повинні задовольняти потребу дитячого організму в руховій активності, яка сьогодні зветься «новим» модним словом кінезіофілія (несвідомі рухи, які захищають дитину від наслідків гіподинамії). Рухова активність дитини виправдана функціональною потребою організму в енерговитратах.

У народі є думка: «Що закладено в дитинстві, те людина й отримує в дорослому віці».

Саме в дитячому оздоровчому таборі надається можливість виняткова можливість займатися різноманітними видами творчої, рухливої, інтелектуальної діяльності.

Реалізація кінезіофілії в молодшому дошкільному віці стимулює прагнення старшокласників до здорового способу життя.

Не має значення чим дитина буде займатися: танцями або спортом, співом або малюванням, рукоділлям або театром, головне, що вона зайнята та вміє раціонально розподіляти та використовувати свій час.

Досвід старшого покоління не повинен втрачатися, має залишитися спадок, а молодь сама визначиться, що їй використовувати, а що ні.

Майбутнє наших дітей у ситуації, що склалася, викликає занепокоєння. У дитячих оздоровчих таборах педагогічний колектив впливає на дитину щодо її оздоровлення, освіти і виховання, а, отже, має змогу сприяти і сприяє формуванню генофонду нації України.

Вожатий має володіти різними прийомами, методами і формами впливу.

Ефективність виховного процесу та організація оздоровчого відпочинку дітей безпосередньо залежить від професійних якостей та особистих якостей педагогів вожатих.

На жаль, дорослі проходять професійну підготовку на короткотермінових курсах. Програма такої підготовки багато передбачає, але діти з усією своєю індивідуальністю, різним ступенем інтелекту, виховання, психоемоційного та фізичного стану вносять непередбачувані корективи в планування і задуми дорослих.

І все ж правило, виведене досвідом, працює: чим дитина буде займатися – не має істотного значення, головне, щоб ці заняття були корисні, як для душі, так і для тіла.

Із позиції науковості: педагог-організатор (вожатий) літнього табору повинен мати високий рівень емоційного інтелекту. Емоційний інтелект – здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію й бажання інших людей та свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних завдань, зокрема добре розуміння емоцій іншої людини. Розуміння емоцій іншої людини сприяє процесу спілкування між людьми. Це дозволяє правильно візуально спостерігати за емоційним станом іншої людини, вчасно вживати заходів з регулювання його стану. Навичка розуміння емоцій підопічних та колег, і, звичайно, батьків містить і вміння прогнозувати події. Це дає розуміння того, як ваші слова або дії можуть вплинути на емоційний стан дитини та як здійснювати позитивний вплив. Високий рівень розпізнання емоцій обумовлює низьку тривожність, уникнення конфліктів, стресів.

Така особливість у осіб, як високий рівень соціально-комунікативної незграбності пояснюється комунікативною ригідністю, при якій можуть виникати проблеми зі взаємодією з різними людьми. Невпевненість у собі, у співрозмовнику, невміння підтримати розмову, скутість у спілкуванні; боязнь за своє майбутнє та підвищений рівень тривоги при соціально-комунікативній незграбності потребує роботи над собою, набуття знань для особистісного росту, саморозвитку.

З огляду на це особливого значення набуває питання мотивації до особистісного росту, підвищення емоційного інтелекту – необхідної складової професійної компетентності педагогів. Саме самомотивація є найважливішим етапом на шляху до саморозвитку та особистої ефективності. Не завжди є поряд люди, які спонукають нас до дій. Людина здатна зробити себе сама, знайти підхід до себе, вивчити свої сильні і слабкі сторони і навчитися в будь-якій ситуації мотивувати себе рухатися вперед, досягати нових вершин, досягати поставлених цілей.

Проблема набуття необхідних якостей педагогами-вожатими чи їх наявності є актуальною. Емоційно-вольові якості мають першочергове значення для педагога-вожатого, зокрема самовладання, терпіння, витримка, наполегливість, рішучість, емоційна врівноваженість, впевненість, справедливість. Надзвичайно важливою якістю вожатого є відповідальність.

Вожатий має розвинути в собі обов'язкову якість – вміння емоційно, цікаво розповідати, активізувати уяву дітей, щоб діти не лише зрозуміли, а й уявити.

Треба мати завжди тему для розмови з дітьми, знати, чим їх захопити, розповідати щось нове, цікаве, тобто мати високий рівень інформованості, начитаності.

Діти не терплять фальші, брехні, несправедливості. Саме тому найважливіше для педагога – це наявність високого рівня духовності, тобто дотримання морально-етичних і духовних принципів життя та спілкування. Духовність – це розумна думка, весела удача, доброта, щире серце. Це вміння бачити прекрасне в довкіллі і в собі, це норма поведінки, вчинки, вибір життєвого шляху.

Життя дитини характеризується різноманітністю і психічним здоров'ям, якщо його наповнити музикою, іграми, танцями, захопленнями протягом як доби, від підйому і до відбою, так і всієї зміни – від першого дня заїзду до останнього дня від'їзду з дитячого позаміського оздоровчого табору.

Через активізацію емоційно-чуттєвої сфери дітей, через засвоєння засобів впливу на особистість, педагог-організатор (вожатий) літнього табору досягає поставлених завдань.

Обов'язковою в ДОТ є робота, спрямована на профілактику виникнення різних захворювань, оздоровчий ефект, а це потребує високого рівня обізнаності від педагогів-вожатих [9]. Вожатий є організатором оздоровчо-фізкультурної роботи, поєднуючи рухову активність із використанням музики, танців, повітря, ландшафту [2; 10; 11].

Отже, при підготовці до роботи у дитячому оздоровчому таборі студентам необхідно засвоїти якомога більше методів, якими можна досить коректно і, водночас, ефективно вплинути на емоційний стан дітей та підлітків. Якісно підвищує рівень ефективності діяльності педагога-організатора (вожатого) літнього табору знання прийомів, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфери дітей.

Література

1. Коц В. П., Коц С. М. Современные особенности подготовки студентов к педагогической работе в детских оздоровительных загородных учреждениях. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти*. Харків, 2015. С. 54-57.
2. Коц С. М., Коц В. П. Опыт организации педагогической деятельности коллектива загородного оздоровительного учреждения при проведении тематических смен. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти*. Харків, 2015. С. 57-60.
3. Коц С. Н., Коц В. П. Вместе весело... . Харьков, отдел семьи и молодежи, 2007. 40 с.
4. Коц С. М., Коц В. П. Реалізація вирішення проблеми високої тривожності у дітей та підлітків педагогічним колективом у дитячому оздоровчому позаміському таборі. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні*. Львів, 2015. С. 57-61.

5. Коц С. М., Заскалько О. М., Коц В. П. Дослідження адаптаційних можливостей у сучасних школярів. *Сьогодення біологічної науки*. Суми, 2019. С. 38-41.
6. Коц С. М., Земляна К. А., Коц В. П. Дослідження функціонального стану системи кровообігу у сучасних школярів. *Сьогодення біологічної науки*. Суми, 2019. С. 41-44.
7. Коц С. М., Коц В. П. Дослідження функціонального стану серцево-судинної системи дітей шкільного віку. *Альманах науки*. 2019. № 10 (31). С.4-12.
8. Коц В. П., Самойлова М. В., Котвицька Д. А. Складові ефективної професійної діяльності сучасного педагога дитячого колективу літнього табору. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*. Київ, 2019. С. 34-39.
9. Коц С. М., Коц В. П. Сучасні валеотехнології у дитячих оздоровчих таборах Харківської області. *Здоров'я та фізична культура*. №7. 2005. С. 55-56 .
10. Коц С. М., Коц В. П. Інтеграція і диференціація фізкультурно-оздоровчої роботи у умовах літнього табору. *Здоров'я та фізична культура*. №7. 2005. С. 57-58 .
11. Коц С. М., Коц В. П. Туристична програма "Подорож до турграду". *Проблеми розвитку спортивно-оздоровчого туризму і краєзнавства*. Переяслав-Хмельницький. 2003. С. 58-60.
12. Субота Н. П., Коц С. М. Валеологія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2005. 156с.

РОЗДІЛ 5. ОСВІТНІ ПОТРЕБИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ

5.1. Неформальна освіта для людей з особливими потребами

Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С.

Неформальна освіта молоді та дорослих набуває важливого значення в контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку суспільства. Визначальна характеристика неформальної освіти, за В. Бахрушиним [2], полягає в тому, що вона є додатком, альтернативою та / або доповненням до формальної освіти в процесі навчання людини впродовж усього життя. Часто вона запроваджується для того, щоб гарантувати право на доступ до освіти для всіх. Вона призначена для осіб будь-якого віку, але не обов'язково реалізується неперервним здобуттям освіти. Зокрема, це можуть бути короткотермінові програми та / або програми низької інтенсивності, що надаються у вигляді коротких курсів, майстер-класів та семінарів. Неформальна освіта, як правило, передбачає отримання кваліфікацій, що не визнаються як формальні відповідними національними органами управління освітою, або взагалі не передбачає надання кваліфікацій. Неформальна освіта може охоплювати програми, що сприяють грамотності дорослих і молоді, освіту для дітей, які не відвідують школу, формують життєві та робочі навички, спрямовані на соціальний або культурний розвиток.

Для України актуальність неформальної освіти дорослих зумовлена багатьма чинниками, серед яких – труднощі щодо адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, зниження зайнятості дорослого населення, зростання безробіття, зниження рівня доходів на душу населення, втрата кваліфікації дорослого населення та відсутність необхідних навичок [1, с. 3]. Вирішальне значення це має для дорослих людей з особливими потребами. На жаль, не всі вони можуть скористатися своїм правом на освіту та працю, оскільки на їхньому шляху до місця навчання та роботи постають архітектурні, транспортні, комунікаційні та психологічні бар'єри.

У контексті зазначеного заслуговує на увагу досвід європейських країн у галузі освіти дорослих. Серед трьох пріоритетних напрямів розвитку освіти дорослих в Європі, обґрунтованих 2013 р. Європейською Асоціацією Освіти дорослих на Європейській Комісії, виокремлено такі: зростання значення неформальної освіти дорослих; визнання необхідності й подальше поширення неперервної освіти; визнання громадянського суспільства основним партнером у розвитку освіти [1, с. 4].

У свою чергу, рівні можливості людей з інвалідністю в здобутті освіти, відновленні працездатності, професійній підготовці, працевлаштуванні та зайнятості відображаються в міжнародних

документах: Декларація ООН про права інвалідів (1975 р.), Конвенція ООН про права інвалідів (2006 р.), Конвенція МОП № 111 про дискримінацію в галузі праці та занять (1958 р.), Конвенція МОП № 142 про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів (1975 р.), Конвенція МОП № 159 про професійну реабілітацію та зайнятість інвалідів (1983 р.), Рекомендація МОП № 99 щодо перекваліфікації інвалідів (1955 р.), Рекомендація МОП № 111 щодо дискримінації в галузі праці та занять (1958 р.), Рекомендація МОП № 168 щодо професійної реабілітації та працевлаштування інвалідів (1983 р.), Рекомендація МОП № 195 про розвиток людських ресурсів: освіта, підготовка кадрів і безперервне навчання (2004 р.), Саламанкській декларації, Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) та ін.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що питання неформальної освіти дорослих було досліджено О. Аніщенко, О. Василенко, С. Гончаренком, Г. Костюком, Л. Лук'яною, С. Приймою, Н. Ничкало, В. Олійником, Т. Сорочан, С. Сисоєвою, Л. Ніколенко, Н. Павликом, О. Парашук, Л. Сігаєвою, Т. Ткач, О. Шапочкіною та іншими. Різноманітні історико-географічні аспекти цього виду освіти були предметом наукових пошуків В. Давидової (неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції), О. Огієнко (у Скандинавських країнах), С. Закревської (в Україні та країнах Європейського Союзу), Н. Терьохіної (у США в колоніальний період) та інших.

Так, наприклад, О. Василенко [3] з'ясовує сутність поняття неформальної освіти, в основі якої є гуманістичний підхід і особистісно орієнтована педагогіка. Неформальна освіта спрямована на адаптацію людини до швидкоплинного соціально-економічного середовища, її інтеграцію в соціум, постійне оновлення знань, навичок і вмінь незалежно від віку. Н. Терьохіною [10] розглянуто особливості здійснення освіти дорослих у тавернах, кав'ярнях, бібліотеках, громадських лекціях, вечірніх школах, добровільних товариствах за інтересами, які були підґрунтям подальшого створення закладів неформальної освіти для дорослих.

Питання навчання, працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю студіювали А. Шевцов, О. Волошинський, М. Хміль, О. Рісний, К. Кучина та інші.

Позитивним є те, що сьогодні андрагогіка вже має напрацювання в напрямі навчання людей з інвалідністю, про що свідчить тематика досліджень: специфіка та варіативність моделей і методів; основні напрями в міжнародній практиці навчальної роботи; інтеграція в життя соціуму і створення спеціальних установ та інформаційного простору, пристосованого до стану інвалідності; принципи організації освітньої діяльності; функції навчання дорослих інвалідів; специфіка андрагогічної позиції в системі навчального взаємодії тощо [4].

У Концепції освіти дорослих в Україні зазначається «Для суспільства професійне навчання інвалідів – це зниження напруженості на ринку праці, підвищення суспільної продуктивності, розв’язання соціальних проблем... Оскільки в умовах економічної нестабільності, кризового стану гуманітарної сфери інваліди виявилися однією з найбільш соціально незахищених верств населення, зусилля відповідних державних органів, які займаються проблемами інвалідів, громадських, благодійних організацій, мають бути спрямовані на створення сприятливих педагогічних, психологічних, медичних, соціально-економічних, організаційно-правових умов і гарантій для реалізації прав інвалідів на здобуття освіти відповідно до психічних та фізичних можливостей особистості» [5, с. 10].

Освіта в житті дорослих інвалідів може мати різну цільову спрямованість: підвищення існуючого освітнього рівня; професійна підготовка; реалізація творчого потенціалу, інтелектуальний розвиток; адаптація до стану інвалідності; залучення в соціально-громадську діяльність та ін.

Ми поділяємо думку К. Кучиної про те, що основним завданням навчання інвалідів є здійснення корекції та відновлення фізичного, психоемоційного, соціального і трудового потенціалу, повернення інваліда до активної життєвої позиції та інтеграції в суспільство адекватно здібностям і можливостям.

Автор наголошує на тому, що, незалежно від обраного напрямку, освіта дорослих людей з інвалідністю повинна ґрунтуватися на принципах: гуманізму (визнання самоцінності людини, співчуття, підтримка); розвитку та саморозвитку (індивідуальне навчання всупереч обмеженням); партнерства (взаємного інтересу та співпраці всіх учасників навчання); ангажованості (активного залучення в навчання як частину життєдіяльності); адаптивності (адаптованість інформаційно-комунікативної системи до особливостей та обмежень людини та адаптованість інваліда до власного стану як потенційно продуктивного в соціальному плані) [4].

Як відомо, надзвичайно важливе значення для успішної реалізації неформальної освіти має обізнаність людей з особливими потребами про можливість отримання тих чи інших додаткових послуг. Згідно з багатьма іншими дослідниками, такими як Б. Грінбаум, С. Грехем, С. Скейлс, Дж. Р. Бейлке, Н. Ясел, викладачі мають позитивне ставлення до людей з особливими потребами і готові надавати додаткові послуги з адаптації, але не готові до роботи з цією групою людей. Хоча також зазначається, що викладачі іноді не знають про потреби інвалідів і про підтримку, необхідну для них. Окрім того, вони не знають, як ефективно спілкуватися з людьми з обмеженими можливостями, що може призвести до виникнення конфліктів і непорозумінь.

Так, серед додаткових освітніх послуг, які доцільно надавати людям з особливими потребами, можна назвати такі: курси вивчення

іноземних мов, курси хореографії, образотворче та декоративне мистецтво, ритміка, комп'ютерна підготовка, гра на музичних інструментах, крій та шиття, оздоблення приміщень, агро- та зоотехніка, акваріумістика, філателія, кімнатне квітництво, підготовка водіїв, консультації для різних категорій населення (психологічні, юридичні, економічні тощо), спортивні секції, «групи здоров'я» для населення, організація культурної програми (екскурсії, відвідування концертів, музеїв, виставок) тощо.

Задля успішного надання освітніх послуг людям з особливими потребами в Україні необхідно розв'язати такі пріоритетні завдання:

1. Створити розгалужену мережу закладів неформальної освіти, зокрема й центрів освіти (освіти і навчання) дорослих, та сприяти її розширенню на основі результатів аналізу стану забезпечення населення такими закладами, а також аналізу культурно-освітніх потреб різних категорій молоді та дорослих.

2. Сприяти забезпеченню державної підтримки особистісного й професійного зростання, професійної підготовки різних категорій дорослого населення (зокрема й учасників військових дій, тимчасово переміщених осіб, а також осіб, які мають обмежений доступ до ринку освітніх послуг (людей з інвалідністю; сільського населення, людей з низьким рівнем доходу, а також зайнятих у соціальній бюджетній сфері)); людей з сімейними обов'язками (одиноких батьків, осіб, які мають непрацездатних утримувачів та ін.), осіб старшого віку (пенсіонерів) у містах і селах; маргіналізованих груп (мігрантів, безхатніх громадян, осіб, що відбувають покарання / колишніх ув'язнених) та ін.

3. Надавати державну підтримку програмам і проектам у сфері неформального навчання та освіти дорослих, зокрема й ініційованим закладами освіти та культури, громадськими та іншими організаціями, що опікуються освітою дорослих.

4. Посилити інклюзивність неформального навчання та освіти дорослих, налагоджувати співпрацю органів державної влади й місцевого самоврядування, громадських організацій для забезпечення права на освіту людям з інвалідністю з метою інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство.

5. Популяризувати успішні практики (успішний досвід) неформального навчання та освіти дорослих у національних і регіональних засобах масової інформації, сприяти впровадженню в засобах масової інформації, насамперед на телебаченні, соціальної реклами щодо актуальності, важливості неформальної освіти як складової освіти впродовж життя, а також відповідних пізнавальних програм для дорослих осіб різного віку, що забезпечить підвищення рівня поінформованості про можливості неформальної освіти та збільшення загалу дорослих осіб, що навчаються; підтримувати регіональні програми з популяризації загального і професійного

неформального навчання та освіти дорослих у місцевих ЗМІ.

6. Залучати інвестиції до реалізації проєктів з неформального навчання та освіти дорослих в освітній, культурній, науковій та інших сферах, надавати державну підтримку науковим дослідженням у сфері неформального навчання та освіти дорослих.

Отже, вищезазначене дозволяє дійти висновку про те, що неформальна освіта дорослих, безперечно, є освітнім трендом ХХІ століття. Вона є додатком, альтернативою та / або доповненням до формальної освіти в процесі навчання людини протягом всього життя. Часто вона запроваджується для того, щоб гарантувати право на доступ до освіти для всіх. Надзвичайно важливим це є для людей з особливими потребами, оскільки не всі вони можуть скористатися своїм правом на освіту та працю через наявність різноманітних бар'єрів. Наразі в Україні існує широкий спектр додаткових освітніх послуг, які може отримувати доросла людина з інвалідністю, щоб не відчувати себе ізольованою від суспільства. Проте задля успішного надання освітніх послуг людям з особливими потребами в Україні необхідно розв'язати такі пріоритетні завдання: створити розгалужену мережу закладів неформальної освіти дорослих; сприяти забезпеченню державної підтримки особистісного й професійного зростання, професійної підготовки різних категорій дорослого населення, зокрема осіб, які мають обмежений доступ до ринку освітніх послуг та інших осіб з особливими потребами; надавати державну підтримку програмам і проєктам у сфері неформального навчання та освіти дорослих; посилити інклюзивність неформального навчання та освіти дорослих на рівні держави; популяризувати успішні практики (успішний досвід) неформального навчання та освіти дорослих у національних і регіональних засобах масової інформації; залучати інвестиції до реалізації проєктів з неформального навчання та освіти дорослих в освітній, культурній, науковій та інших сферах.

Література

1. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. Рідна школа. 2017. № 11-12. С. 3-7.

2. Бахрушин В. Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni> (дата звернення – 23.01.2020).

3. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 35-44.

4. Кучина К. О. Особливості навчання дорослих людей з інвалідністю. URL:

http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/1295/1/Kuchina_K.O.pdf (дата звернення – 23.01.2020).

5. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.

6. Ніколенко Л. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf (дата звернення – 23.01.2020).

7. Павлик Н. П. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 264-273.

8. Практичні питання працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю / А.Г. Шевцов, О.О. Волошинський, М.М. Хміль, О.П. Рісний, за наук. ред. А.Г. Шевцова. Львів : 2009. 140 с.

9. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) Про неформальну освіту». URL: <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text3ohtm>. (дата звернення – 23.01.2020).

10. Терьохіна Н. Неформальна освіта дорослих у США у колоніальний період. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 1. С. 12-18.

5.2. Третій вік: обґрунтованість оптимізму (освітні програми для людей похилого віку)

Войно-Данчишина О.Л.

Дедалі фахівці приділяють увагу найважливішій проблемі, що постала перед суспільством та освітою, – глобальне збільшення тривалості життя і старіння населення, «яка обумовлює нові виклики для економічного і соціального прогресу» [5]. Сьогодні є предметом обговорення на рівні урядів, наукової громадськості, міжнародних та громадських організацій. Разом із тим, незважаючи на численні вітчизняні та зарубіжні дослідження різних аспектів даної проблеми, уявлення про виклики, спричинені старінням населення, досить фрагментарні. В Україні, кількість людей понад 65 років становить 15,6%, на сьогодні вона належить до тридцяти країн світу з найстарішою віковою категорією населення [6], однак ця проблема не вирішується належним чином через політичні, економічні і соціальні причини.

Усе це ставить перед суспільством завдання адаптації до цієї демографічної проблеми, яка пов'язана з економічними, політичними, культурними та освітніми інституціями. Як засвідчують факти, у післявоєнного покоління нашої країни активне життя після отримання диплома про вищу освіту було менш тривалим, ніж у покоління 70-80-х. Фахівці вважають, що нині повноцінне життя охоплює категорію людей

70+ [4], а через деякий час – ще збільшиться. За прогнозами вчених, до 2050 року людей старших за 60 років буде 31% населення (нині 11,5%) [9]. Усе це, паралельно з постійним розвитком технологій, сприятиме підвищенню попиту в суспільстві на навчання протягом усього життя – до 60 років з метою отримання доходу, а далі – для саморозвитку [10].

За статистикою, у нас вчиться 10 зі 100 людей старших за 40 років, тимчасом як у Німеччині цей показник – 40, а в Швеції – 60 осіб [4]. Кількість дорослих людей, які бажають отримати освітні послуги, щороку буде збільшуватися.

Програми навчання для людей третього віку (від 55 років і старше – прим. авт.) – це освітній напрям, який інтенсивно розвивається як у нашій країні, так і за кордоном, що зумовлено насамперед, демографічними змінами в сучасному суспільстві. У зв'язку з цим виникають проблеми, такі як необхідність перекваліфікації в дорослому віці, зміна ставлення роботодавців до працевлаштування людей передпенсійного і пенсійного віку, збільшення меж виходу на пенсію та інших. Відповідати на ці виклики належить, передусім, освітнім установам.

У таких умовах програми для людей третього віку виконують кілька основних функцій: розширення інформаційного простору доступними для людей похилого віку засобами; допомога в освоєнні нових соціальних ролей; реалізація свого творчого або професійного потенціалу [6].

Однією з основних проблем освіти людей третього віку є нездатність самих пенсіонерів оплачувати свою участь в освітніх програмах. У зв'язку з цим у навчальних закладів виникає необхідність залучення додаткових ресурсів, наприклад, коштів бізнесу, місцевих органів влади, громадських та благодійних організацій. Усі зазначені суб'єкти стають стейкхолдерами – зацікавленими сторонами навчання дорослих [1].

Вибудовування взаємин з організаціями, які виступають донорами освітніх проєктів, є непростим і досить тривалим процесом. Проєкти з навчання людей третього віку є, без сумніву, соціальними проєктами. Коли інвестор вкладає кошти в соціальний проєкт, він не сподівається повернути свої інвестиції, а прагне допомогти тій цільовій групі, яку хоче підтримати. У цьому цілі навчального закладу, який буде здійснювати освітню програму для літніх людей, і зацікавленої сторони повністю збігаються.

Країни світу по-різному вирішують питання збалансованості пріоритетів у сфері освіти дорослих, але всі вони одноставні в тому, що ефективно протистояти всім викликам можливо, якщо тільки навчання дорослих посідає центральне місце в політиці і стане наскрізною програмою дій [3]. Ідеальним варіантом вважається система навчання протягом усього життя, що спирається на гнучкий механізм сертифікації та акредитації всіх форм навчання, причому особливу увагу слід

приділяти неформальному та інформальному навчанню, а також навчанню на основі досвіду.

Літнім людям, як правило складно пристосуватися до змін, що відбуваються у світі, вони опиняються в інформаційному вакуумі, а їх несучасність часто викликає посмішки в молодого покоління. У результаті літня людина відчуває себе непотрібною, ізольованою і не може змиритися з новими життєвими обставинами. Сьогодні ця проблема особливо актуальна для літніх людей у м. Харкові в умовах упровадження нового проєкту SMART CITY, в якому передбачається введення ІТ-технологій у всі сфери життєдіяльності міста (Єдиний е-кабінет жителя міста, Портал електронних сервісів та ін.). У зв'язку з цим виникає завдання навчити користуванню новими сервісами людей третього віку.

З огляду на це освіта в третьому віці є головним способом збереження здатності цієї вікової категорії до соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Право на освіту, будучи одним з основних прав людини, не повинно бути обмежено за віком та передбачає його безперервність і можливість продовження в літньому віці, що є обов'язковою умовою для створення і збереження особистого, соціального та економічного добробуту [3]. УВчені встановили взаємозалежність між рівнем освіти і тривалістю життя.

Досвід Народної української академії (НУА) у цьому напрямі може бути певним орієнтиром. Виникнення ідеї створення школи для людей третього віку («Школа 50+») передбачило необхідність пошуку джерел фінансування. До того ж це була перша в Україні програма навчання для літніх людей (серпень 2009 р.) [2]. Постійним і надійним партнером НУА стала Харківська міська рада (Департамент праці та соціальних питань). Надалі донорами програми виступали міжнародні та українські благодійні фонди на грантовій основі: 2010/2011 роки – Німецький фонд «Пам'ять, відповідальність, майбутнє» та Український благодійний фонд «Турбота про літніх в Україні»; 2014 рік – Міжнародний благодійний фонд Хороших справ; 2016 рік – Громадська організація «ЗС: Спільність усвідомленого спілкування», Британська Рада та Міжнародна благодійна організація «Український жіночий фонд» [8].

У змістовному аспекті для Школи 50+ була обрана комплексна програма, що передбачає навчання людей похилого віку за кількома напрямками відразу (не обмежуючись тільки одним). Серед них: психологія побудови майбутнього в третьому віці; сучасні методи збереження і продовження життя; вдосконалення навичок роботи з сучасною технікою (телефон, комп'ютер); основи правових знань (спадкове право, пенсійне законодавство); англійська мова. Такий підхід видається більш системним і результативним. Люди похилого віку не тільки набувають певних сучасних навичок, а й мають можливість психологічно усвідомити свій новий статус, побачити життєві перспективи та отримати стимули до подальшого розвитку.

На сьогодні фахівці НУА в роботі з людьми похилого віку основний акцент роблять на оволодінні ними сучасними Інтернет-сервісами, що дозволить підвищити їх соціальний статус, поліпшити рівень комунікації в суспільстві.

Провідним методом роботи з людьми третього віку є індивідуальний підхід, що обумовлено різноманітністю інтересів і особистих проблем людей цієї категорії. Освіта літніх людей не спрямована на отримання нової професії, а передбачає самоосвіту й самовдосконалення.

Безперечно, що активний спосіб життя і участь у соціальній та культурній діяльності всього суспільства робить людину особистістю. Однак не завжди людина, яка вийшла на пенсію, може самостійно організувати своє життя і направити його в річище суспільно-корисного і соціально-значущого способу життя.

Література

1. Войно-Данчишина О. Образование людей третьего возраста: взаимодействие заинтересованных сторон. *XV Міжнародна науково-практична конференція «Взаємодія освітніх установ зі стейкхолдерами»*. Харків, 2017,. С.82-85;
2. Дорогу осилит идущий...: монографія. Харьков : изд-во НУА, 2015. С. 337-347;
3. Жить и учиться ради благополучного будущего: важность образования взрослых. *Международ.конф. по образованию взрослых*, 2009, Бразилия, Белен. URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/confintea_vi_annotated_agenda_ru.pdf;
4. Кузьминов Я., Песков Д. Какое будущее ждет университеты? *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 210-212;
5. Курило И. Чем грозит старение украинцев и что с этим делать? URL: <http://nv.ua/opinion/kurilo/chem-grozit-starenie-ukraincev-i-chto-setim-delat-53839.ht>;
6. Немного статистики: как украинцы отличаются от жителей других стран. URL: <http://businessviews.com.ua/ru/studies/id/nemnogo-statistiki-kak-ukraincy-otlichajutsja-ot-zhitelej-drugih-stran-548/>;
7. Савельчук І. Б. Інноваційні методи соціальної роботи з людьми похилого віку: специфіка та особливості впровадження. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С. 95–98;
8. Третий возраст: обоснованность оптимизма: монография / под общ. ред. Е.В.Астаховой. Харьков : Изд-во НУА, 2018. 224 с.;
9. Учиться не поздно в любом возрасте. *Профессиональное Интернет-издание «Психологическая газета»*. URL: <http://psy.su/feed/3887/>.
10. 5 моделей университетов будущего по версии ректора НИУ ВШЭ. URL: <http://www.econfin.ru>.

5.3. Віртуальний туризм як засіб соціалізації людей поважного віку

Аніщенко А.П., Яріко М.О.

Однією з сучасних демографічних тенденцій є старіння населення. За даними ООН, до 2050 року 22% населення планети будуть становити пенсіонери, а в розвинених країнах співвідношення пенсіонерів до осіб працездатного віку буде 1:1. Це призводить зокрема до того, що нормою для розвинених країн стає організація міського простору та туристичної інфраструктури відповідно до принципу «зручно для всіх». Для України проблема також є актуальною: люди поважного віку складають значну частку українського населення (за даними державної служби статистики України демографічне навантаження становить 24,5%), натомість середній розмір пенсії є помітно незначним (станом на 1 січня 2020 року в Україні 11,3 мільйонів пенсіонерів, а середня пенсія складає 3082,98 грн. [1]. До того ж в Україні одна з найнижчих середніх зарплат серед країн Європи і її розподіл є досить нерівномірним: молодь заробляє більше за людей середнього віку. Все це обмежує можливості пенсіонерів вільно подорожувати іншими країнами. Державна підтримка цього сегмента туристичної діяльності є також не на найвищому рівні, через що соціальний туризм, спрямований на людей поважного віку, є одним із найменших сегментів туристичного бізнесу України. Між тим саме він є одним з найпотужніших інструментів соціального конструювання: подорожі, фінансовані державою, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, благодійними фондами, меценатами, при нормальному розвитку туристичного ринку охоплюють категорію людей із невисоким рівнем доходів і сприяють розвитку вертикальних комунікацій у суспільстві [2]. З огляду на таку ситуацію варто звернути увагу на можливості, які надають новітні технології, зокрема на віртуальний туризм як заміник активного сегмента соціального туризму.

Концепція соціального туризму містить три основні принципи: забезпечення відпочинку у сфері туризму людей із низьким рівнем доходів; дотації для організації цього виду туризму; активна участь державних органів, органів місцевого самоврядування, громадських організацій і бізнесу.

Вагомий внесок у розвиток концепції та практики соціального туризму зробили такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як: Александрова С. А., Задорожна К. І., Новікова О. Ю., Нохріна Л. А., Теодорович Л. В. та інші. Однак дослідження туризму як фактора посттрудої соціалізації людей поважного віку розглянуто недостатньо. Тож у даному дослідженні увагу буде зосереджено насамперед на використанні віртуального туризму для людей поважного віку.

Літнім віком прийнято вважати період життя людини, який настає після дорослості, хронологічно приблизно в 55-65 років, пов'язаний із виходом на пенсію. Похилий вік є важливим етапом розвитку людини, який передбачає специфічні кризи та засоби їх подолання. Зміна психосоціального статусу в літньому віці об'єктивно характеризується зменшенням можливостей як фізичних, так і соціальних, але багато в чому це обумовлено негативними стереотипами сприйняття старості не лише в літніх людей, а і в інших вікових груп. Психологічними умовами ефективної адаптації та посттрудова соціалізації є: внутрішня потреба бути задіяним у соціальному житті, психологічна установка на довіру до інших людей, оптимістичне сприйняття майбутнього та сьогодення, наявність різнобічних інтересів, набуття нових уподобань; психологічна цілісність тощо. За успішної соціалізації літні люди набувають здатності не лише забезпечувати власні потреби, але й стають джерелом мудрості та життєвого миру для оточуючих. Тому особливе значення має бути приділене організації дозвілля людей, які у зв'язку з хворобою або за віком змушені полишити звичну трудову діяльність та віднайти нові заняття та форми реалізації в житті [3].

Однією з найцікавіших ініціатив Європейської комісії є підтримка соціального туризму, а особливо туризму для людей поважного віку. Основні напрями роботи: розповсюдження інформації про туристичні напрямки Євросоюзу, диверсифікація туристичних послуг (огляди визначних пам'яток, культурний туризм, ностальгічний туризм), створення європейських нагород та інтернаціоналізація початкових проєктів для компаній, які досягають особливо важливих результатів у сфері туризму для людей старшого віку, створення групи моніторингу ES Senior Tourism Initiative Board (EUSTIB), створення широких державних та приватних програм фінансування. Таким чином, цей сегмент туризму організується взаємодією приватних структур та міжнародних асоціацій. Насамперед варто виділити два проєкти: eCalypso та SENTour Connect [4, с. 201].

Проєкт eCalypso спрямовано на розвиток соціального туризму в ЄС. Його провадження контролюється Міжнародною організацією соціального туризму. Серед основних цілей eCalypso можна виокремити такі: фінансування туристичних подорожей для представників найбільш вразливих верств населення; сприяння розвитку суспільних програм для обміну туристичними візитами між державами-членами ЄС; сконцентрованість на 4 основних групах (неповнолітні, люди з вадами фізичного чи розумового розвитку, малозабезпечені сім'ї та люди похилого віку); популяризація нових туристичних напрямків; заохочення туризму в сезони з низькою туристичною завантаженістю. Загалом, завдяки діяльності eCalypso не лише розвивається соціальний туризм в ЄС, але й постійно підвищується рівень приватних інвестицій у сфері соціального туризму.

SENTourConnect також координує Міжнародна організація соціального туризму. До її складу входять відомі національні організації та асоціації країн-членів Європейського Союзу, що займаються туризмом для людей старшого віку та його розвитком, а саме Інститут туризму в регіоні Мурсія (Іспанія); UrbanisticniInstitut RepublikiSlovenije (Словенія); Фундація INATEL (Португалія); HAPPY AGE (Італія); L'AgenceNationale pour les Chèques-Vacances (Франція); ThinkCamp (Німеччина) та Joie et Vacancesasbl (Бельгія) [5].

Основні цілі, які декларує SENTour Connect, є: створення інноваційних пакетів туристичних послуг, орієнтованих на людей похилого віку; налагодження співпраці між державою та бізнесом; збільшення рівня приватних інвестицій; пошуки нових можливостей для розвитку туризму, орієнтованого на людей похилого віку [6]. У результаті 30% пенсіонерів активно користуються туристичними послугами.

Серед провідних мотивів туристів старшого віку є: необхідність «втекти» від рутини життя; потреба в спілкуванні з ріднею, яка часто проживає окремо; доведення собі та оточуючим, що вони ще можуть робити те, на що здатна молодь; забезпечення власної ефективної посттрудої соціалізації; організація власного відпочинку й оздоровлення; отримання нових вражень та знань [4, с. 156].

В Україні соціальний туризм формально реалізовується через кілька державних програм та діяльність громадських організацій, найбільша з яких – ЗАТ «Укрпрофтур». У його складі діють 77 власних туристських господарств (готелів, туристсько-оздоровчих комплексів, пансіонатів, туристських баз і таборів) загальною місткістю близько 20 тис. ліжко-місць; 80 бюро подорожей та екскурсій, а також інші підрозділи. ЗАТ «Укрпрофтур» орієнтується у своїй діяльності на оздоровлення туристів на базі власних підприємств, організацію транспортних перевезень по території України, екскурсійне обслуговування, надання послуг харчування тощо [7, с. 273].

Наразі також діє механізм розподілу пільгових санаторних путівок й курсівок пенсіонерам і ветеранам через управління соціального захисту органів місцевого самоврядування, а позабюджетні фонди, некомерційні організації в рамках адресних програм частково або повністю відшкодовують вартість туристичних путівок малозабезпеченим верствам населення [8, с. 116].

У м. Харків головною особливістю ринку соціальних послуг є те, що крім державних соціальних служб, у соціальній сфері працює значна кількість громадських організацій, які захищають інтереси мало захищених верств населення. Починаючи з 1999 року, діяльність таких організацій координується шляхом проведення конкурсів соціальних проєктів та фінансової підтримки переможців конкурсів з міського бюджету. Усі ці суб'єкти входять до системи «Єдина соціальна

мережа», яка є інноваційною формою роботи на ринку соціальних послуг.

Проте забезпечення загальної доступності туристського відпочинку незахищеним верствам населення потребує розробки цільової державної соціальної туристської політики, спрямованої на створення законодавчої бази, ухвалення нормативних актів, залучення органів місцевого самоврядування, громадських організацій. Нагальним завданням в Україні також є розвиток соціальної інфраструктури, підготовка кваліфікованих кадрів для організації інформаційної роботи та надання допомоги різним верствам населення в реалізації їхніх прав на відпочинок [9].

У структурі органів місцевого самоврядування діють територіальні центри надання соціальних послуг (неприбуткові бюджетні організації комунальної форми власності), завданням яких є надання соціальних послуг громадянам, що перебувають у складних життєвих обставинах і потребують допомоги [10, с. 25]. Територіальні центри фінансуються за рахунок коштів, які виділяють із місцевого бюджету на соціальний захист населення, а також за рахунок власних надходжень, коштів благодійних фондів, пожертвувань окремих громадян, підприємств, закладів. До основних напрямів роботи належать: розширення спектра послуг, що надаються територіальним центром; сприяння організації дозвілля непрацездатних громадян; сприяння поліпшенню інформування та надання соціальних послуг; проведення робіт щодо залучення позабюджетних коштів для зміцнення матеріально-технічної бази центру.

Територіальний центр соціального обслуговування Московського району м. Харкова має широкий спектр форм і методів роботи з людьми старшого віку. У співпраці з ГО «Соціальний всесвіт» було започатковано один з інноваційних напрямів роботи: створення клубів для людей поважного віку, мета яких – запобігти гострому дефіциту спілкування. Головне завдання соціально-культурної роботи полягає в тому, щоб об'єднати індивіди в групу із зовнішніми і внутрішніми джерелами тих ресурсів, які необхідні для виправлення, поліпшення або збереження певного статусу [11]. Клуб – це добровільне об'єднання людей на основі єдності інтересів (громадських, технічних, літературних, музичних та ін.), місце для спілкування, обміну думками. Створення такого простору сприяє вдосконаленню й розвитку різнобічних знань у різних сферах діяльності, запобігає осамітненню людей у періоди криз та переламні моменти життя. Власне, на базі територіального центру було створено факультет «По країнах і континентах» Університету третього віку та клуб віртуальних мандрівників «Навколо світу». У роботі факультету та клубу використовується одна з нових цікавих технологій – віртуальний туризм. Під час зустрічей за допомогою використання комп'ютерної техніки та комунікаційних мереж створюється максимально подібна до реальності картина туристичного

простору, але без складних для людей поважного віку погодних умов (температура, тиск, вітри, опади та ін.). Клуб «Віртуальний мандрівник» таким чином сприяє водночас і пізнанню світу, і знайомству з новими технологіями, і налагодженню комунікацій із новими людьми. Унаслідок цього, досягається мета роботи клубу: підвищення якості організації культурного дозвілля людей похилого віку шляхом залучення їх до соціальної спільноти, створення нових комунікаційних зв'язків, використання новітніх технологій. Серед завдань клубу виокремимо насамперед залучення людей старшого віку до віртуального туризму, створення сприятливих умов для допомоги в оволодінні комп'ютером; організація дозвілля шляхом здійснення віртуальних туристичних подорожей; активізація розумової діяльності літніх людей; скорочення інформаційної та культурної відстані між поколіннями; знищення геттоїзації людей похилого віку.

Таким чином з максимальною користю для учасників реалізується потенціал віртуального туризму: з мінімальними витрачаннями ресурсів люди відвідують регіони, пам'ятки та об'єкти, які з різних причин недоступні для них у реальному житті. Варто наголосити на такому аспекті віртуального туризму, уповні реалізованому під час засідань клубу, як безпека: людям похилого віку не доводиться долати навіть транспортні перешкоди м. Харків, не кажучи вже про міжнародні перевезення, до того ж у центрі є можливість отримати невідкладну медичну допомогу. Також зазначимо, що оскільки володіння іноземними мовами серед тієї категорії населення, яка є старшою за 50 років, майже не засвідчується, відсутність шоку від занурення в іншомовне середовище є також елементом психологічної безпеки учасників подорожі. Перші відгуки від проведених подій є позитивними, тож планується розширення діяльності завдяки організації відеоконтактів із представниками інших країн та налагодження міжнародної співпраці, що має зробити враження від віртуальної подорожі більш повними.

Становище ринку соціальних послуг – це важливий показник якості життя. На сьогодні соціальний туризм у світі характеризується активною участю пенсійних фондів, профспілок; різноманітністю фінансової підтримки (позики з низькими відсотковими ставками, субсидії, податкові пільги, гранти тощо); використанням досягнень у соціальній сфері, що підвищують рівень життя і стандарти охорони здоров'я.

Для України повноцінний розвиток соціального туризму через невисокий рівень доходів громадян, слабку залученість бізнесу до фінансування таких проєктів та недостатню зацікавленість держави в їх реалізації, є досить повільним, натомість, як засвідчує практика, можна широко використовувати сучасні технології, наявні ресурси територіальних центрів та громадських організацій для того, щоб зробити життя людей поважного віку більш насиченим. Створення

проектів з віртуального туризму, з розробкою та впровадженням відповідних анімаційних технологій, сприятиме організації співпраці різних соціальних груп та структур на рівні місцевих громад, що в майбутньому може забезпечити повноцінний розвиток соціального туризму в Україні.

Література

1. ПФУ назвав середній розмір пенсій в Україні. URL: <https://www.rbc.ua/ukr/news/pfu-nazval-sredniy-razmer-pensii-ukraine-1579515576.html> (дата звернення: 20.01.2020).
2. Колотуха О. В. Соціальний туризм в Україні: проблеми та перспективи розвитку. *Культура народів Причорномор'я*. Симферополь, 2009. № 176. С. 125-127.
3. Киселева Н. А. Люди пожилого возраста как объект социальной работы. *Концепт*. Киров, 2016. № 01. С. 31-35.
4. Shibanova G. Tourism in European Union. Senior Tourism. Prague : The Institute of the Hospitality Management in Prague, 2016. 244 с.
5. SENTour Connect Project. URL: <http://www.oits-isto.org/oits/public/section.jsf?id=261> (дата звернення: 12.12.2019).
6. Calypso Study. Final Report. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/6925/attachments/1/translations/en/renditions/pdf> (дата звернення: 10.12.2019).
7. Туристична діяльність в Україні у 2017 році : статистичний збірник / відп. за вип. О. О. Кармазіна. Київ : Державна служба статистики України, 2018. 494 с.
8. Соціальна відповідальність : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2015. 519 с.
9. Нохріна Л. А. Соціальний туризм: детермінанти реалізації. Zbior raportow naukowych Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Economy. Zarządzanie. Osiągnięcianaukowe, rozwój, propozycje» (29-30 wrzesnia 2016). Warszawa : Diamond trading tour, 2016. S. 32-34.
10. Соціальний паспорт м. Харкова. Суми : Ярославна, 2008. 80 с.
11. Увлеченные. Клубы по интересам : метод. материалы в помощь библиотекарям, культработникам в организации досуга населения. Прохоровка : Прохоровская центральная библиотека, 2009. 29 с.

5.4. Освіта дорослих як ключ до соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців

Боярська-Хоменко А.В.

Сьогодні як в Україні, так і в багатьох країнах світу актуальною є проблема соціальної адаптації та інтеграції осіб, які постраждали від воєнних конфліктів. Зокрема, до цієї групи людей можна віднести внутрішньо переміщених осіб, біженців, осіб, які потребують

політичного притулку. Громадсько-політична значущість питання інтеграції стає все більш важливою в сучасному світі.

Останнім часом число осіб, які шукають притулку, стрімко зростає в усьому світі. У зв'язку з цим, інтеграція внутрішньо переміщених осіб та біженців є однією з основних соціальних проблем сучасності. Водночас у більшості країн світу засвідчується брак працівників професійно-технічної галузі. Зважаючи на це, доцільною є розробка соціальних, освітніх та культурних проєктів, що забезпечуватимуть професійну підготовку внутрішньо переміщених осіб та біженців. Освіта є ключем до цього, вона сприяє інтеграції цих осіб у нових для них умовах проживання та прискоренню процесу їх соціалізації в новому суспільстві. Освіта – це запорука отримання реального шансу для участі внутрішньо переміщених осіб та біженців на ринку праці. Оскільки освіта, тобто оволодіння елементарними знаннями, мовними навичками, отримання атестата про повну середню освіту чи професійно-технічну освіту, уможливорює постійну інтеграцію на ринок праці й часто стає передумовою для працевлаштування, важливим є вирішення правових питань, які б визначали способи отримання освіти для внутрішньо переміщених осіб та біженців [1].

Зокрема, з одного боку, мова йде про те, чи мають внутрішньо переміщені особи та біженці рівний доступ до навчальних закладів та інших освітніх послуг, а з іншого боку, чи вживають якихось конкретних заходів щодо управління освітою мігрантів, біженців, внутрішньо переміщених осіб. Отже, для розв'язання проблеми навчання внутрішньо переміщених осіб та біженців, насамперед, необхідним є формування нормативно-правової бази, котра б окреслила правовий статус таких осіб у контексті організації навчання, розширивши їхній доступ до системи освіти дорослих, визначивши норми та процедури визнання й сертифікації професійних кваліфікацій і компетентностей [2].

Варто зазначити, що нормативне правове урегулювання питань доступу внутрішньо переміщених осіб та біженців до можливостей отримання освіти є особливо важливим для педагогів і соціальних працівників, котрі здійснюють соціальний супровід цієї категорії дорослих. Також законодавче регулювання має вагоме значення в консультативній діяльності, наприклад, для молодіжних міграційних служб і загальнонаціональних мереж, які пропонують підтримку в інтеграції на ринку праці. Це гарантує доступ різних груп внутрішньо переміщених осіб та біженців до ринку праці, пропозицій із професійного навчання та кваліфікації в компанії, такі як управління трудовими ресурсами, стажування та добровільні послуги тощо.

Зауважимо, що нормативно-правове регулювання освіти внутрішньо переміщених осіб та біженців повинно містити й законодавчу базу щодо визнання професійної кваліфікації, яку зазначені особи отримали раніше. Це стане запорукою їхньої швидкої інтеграції на

ринок праці без витрати часу на новий етап навчання. Рівня освіти, отриманої раніше, можна визначати шляхом аналізу та підтвердження документів про певний рівень освіти, а визнання компетентностей чи кваліфікацій – за допомогою кваліфікаційного аналізу, тестування чи екзамну.

Внутрішньо переміщені особи та біженці відчують потребу у вдосконаленні своїх компетенцій, а деякі взагалі не є конкурентоздатними на ринку праці. Вимушеним мігрантам складно знайти роботу в новому місті. Роботодавці, у свою чергу, вимагають підтвердження компетенцій відповідно до національної рамки кваліфікацій. Однак, названі вище категорії населення через фінансову скруту не мають можливості навчатись у формальних закладах освіти та відповідно отримати визнання своїх кваліфікацій. Незважаючи на це, вони здобувають знання в неформальний та інформальний спосіб. Визнання компетенцій, здобутих у неформальній та інформальній освіті, є обов'язковою умовою для сталого розвитку країни та суспільства, для підвищення конкурентоздатності на ринку праці.

У зв'язку з цим на сучасному етапі необхідною є розробка шляхів офіційного визнання неформальної та інформальної освіти молоді відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Разом із тим офіційне визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих сприяє інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців в освітній простір та відповідає рекомендаціям Ради Європейського Союзу щодо розробки шляхів офіційного визнання неформальної та інформальної освіти дорослих [2].

Крім нормативно-правового забезпечення, на шляху розв'язання проблем навчання внутрішньо переміщених осіб та біженців є забезпечення доступу до освіти та навчання. Тому інтеграція внутрішньо переміщених осіб та біженців через освіту повинна стати першочерговою найближчим часом. Зокрема, серед шляхів вирішення цього питання важливим є використання ефективних інструментів у професійній орієнтації означеної категорії дорослих, що має вирішальне значення для успішного початку навчання та є запорукою участі дорослих у системі підвищення кваліфікації та перекваліфікації. Професійна орієнтація внутрішньо переміщених осіб та біженців повинна здійснюватись спільно з державними та місцевими органами влади, центрами зайнятості, що значно підвищить успішність інструментів інтеграції біженців. Партнерами в такій співпраці повинні виступати різні навчальні центри, освітні мережі, державні та приватні заклади професійної освіти й навчання.

Внутрішньо переміщені особи та біженці повинні отримувати державну підтримку у виборі курсів для навчання та майбутньої професії шляхом так званого потенційного аналізу. Такий аналіз допомагає оцінити інтереси, можливості та навички кожної людини, що полегшує вибір напряму професійної діяльності.

Зазначимо, що професійна орієнтація внутрішньо переміщених осіб та біженців повинна координуватися відповідними державними органами міграції, котрі здійснюють підтримку людей цієї категорії, які виявили бажання пройти навчання.

Для ефективної професійної орієнтації та підвищення конкурентоздатності внутрішньо переміщених осіб та біженців на новому місці проживання доцільно залучати їх до участі в навчальних програмах для поліпшення певних навичок, пов'язаних із професійною діяльністю, зокрема мовні навички, навички спілкування з колегами та клієнтами, вивчення трудового права і законодавства в галузі охорони праці тощо. Разом з цим доцільним є вивчення технічної мови та оволодіння спеціальними знаннями в певній галузі діяльності, отримання практичного досвіду діяльності.

Професійна підготовка внутрішньо переміщених осіб та біженців повинна базуватися на спеціально розроблених освітніх програмах, які реалізовуватимуться через заклади професійно-технічної освіти, коледжі, спеціальні курси перекваліфікації при великих підприємствах та організаціях тощо. Разом із тим необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дорослої людини: рівень освіти, індивідуальна життєва ситуація, володіння мовними, цифровими та професійними компетентностями тощо. Це формує новий підхід щодо розуміння соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців. Для сектору професійної діяльності приплив додаткових працівників може певною мірою компенсувати зростаючу нестачу робочої сили.

Важливим аспектом в організації навчання дорослих внутрішньо переміщених осіб та біженців є зміцнення міжкультурної компетентності в навчанні. Зокрема, педагоги та вчителі в системі освіти дорослих повинні отримувати якомога більше міжкультурних знань. Процес отримання цих знань має бути доступним та відкритим. Для реалізації цієї мети слід розробити й запропонувати міжкультурне навчання для підвищення обізнаності педагогів. Доцільно організувати серію семінарів за очної участі педагогів та із певними онлайн-етапами, які пропонують підвищення міжкультурної обізнаності в центрах професійного навчання, закладах компенсуючого навчання, установах та організаціях, які беруть участь у програмі професійної орієнтації.

Варто зазначити, що університети мають важливе значення на шляху інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців через освіту. Університети є осередками науки та культури кожної країни. Крім того, університети мають колосальний досвід роботи зі студентами різних категорій, різного віку та різного соціального статусу. Інфраструктура університетів дозволяє здійснювати як навчальну діяльність, так і успішну суспільну інтеграцію внутрішньо переміщених осіб та біженців. Зокрема, університети мають у своїй структурі певні підготовчі відділення або студентські коледжі, котрі забезпечують довузівську базову, мовну чи технічну підготовку, сприяють формуванню в дорослих

учнів індивідуальної освітньої стратегії та оволодінню соціальними навичками в новому середовищі. Разом із тим варто відзначити позитивну роль університетів і в процесі соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб та біженців, прикладом можуть бути юридичні клініки при університетах, котрі надають своїм студентам правові консультації, волонтерська робота студентів, які допомагають адаптуватися до умов проживання на новому місці тощо.

Вивчення досвіду країн Європи щодо інтеграції біженців переконує в доцільності реалізації визначених вище шляхів. Так, зокрема в Німеччині, хоча більшість заходів підтримки спрямовані на поліпшення мовних навичок, розповсюдженими є заходи щодо оцінки й підтвердження навичок мігрантів, профорієнтації та працевлаштування. У Бельгії особи, які потребують притулку, мають доступ до різних програм, що надаються державними службами зайнятості, зокрема соціальні субсидії та вільний доступ до навчання. Інші європейські країни, такі як Австрія, Фінляндія, Норвегія і Швеція, також зробили значні зусилля щодо збільшення організації ранньої підтримки внутрішньо переміщених осіб та біженців: навчальні курси з оволодіння мовою, що містять спеціалізований словниковий запас, курси професійної мови для мігрантів, а також біженців та осіб, які шукають притулку, з високим рівнем визнання, курси підвищення кваліфікації, короткострокові курси з оволодіння професіями в галузі обслуговування тощо [3].

Схвалення та вивчення заслуговує досвід європейських країн у процесі ранньої оцінки навичок внутрішньо переміщених осіб та біженців, що підтримує узгодження ринку праці й потенційне переміщення. Особи, які шукають притулку, можуть використовувати електронні портфелі, такі як пілотна програма інтеграції АВО у Швеції, для створення профілю навичок за допомогою мобільного додатку. Державні служби зайнятості Австрії та Швеції проводять ранні тести на мовну та професійну компетентність [4].

Для мігрантів, що мають сертифікати та дипломи, швидке їх визнання або встановлення еквівалентності набуває вирішального значення. У Німеччині є доступний веб-сайт і додаток для мобільних телефонів на найпоширеніших мовах, якими спілкуються біженці, для підтримки розпізнавання сертифікатів і подальшого керівництва, що надається регіональною мережею IQ. Підтримка людей із неповною документацією також має важливе значення, зокрема у Швеції розроблена спеціальна система валідації для задоволення потреб біженців з неповною документацією. Бельгія також запропонувала безкоштовні процедури перевірки для осіб в аналогічних ситуаціях.

Внутрішньо переміщені особи та біженці з вищою та професійно-технічною освітою отримують підтримку від служб зайнятості щодо пошуку вакансій і зміцнення індивідуальних можливостей у працевлаштуванні. Наприклад, уряд Швеції і соціальні партнери

розробили комплексну програму, яка містить керівництво, оцінку навичок, валідацію/визнання, пропозиції вакантних робочих місць, професійне навчання та вивчення мови. Керівництво, консультування та підприємницька підготовка сприяють розвитку навичок самостійності, адаптивності, можливості працевлаштування та управління кар'єрою.

Галузеві та підприємницькі програми можуть допомогти в інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців. У Фінляндії неурядовим організаціям дозволяється проводити підприємницькі тренінги й наставництва в освітніх центрах для осіб, які потребують притулку, які мають бажання розвивати свій власний бізнес. Регіональна влада залучається до виявлення, розвитку та підтримки талановитих осіб із метою розробки місцевих інновацій та створення бізнесу.

Отже, у сучасному світі важливою є комплексна освітня ініціатива щодо інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців до нових для них умов проживання та суспільства. Система освіти дорослих повинна пропонувати соціально-освітню, емоційну та психологічну підтримку. Шляхами інтеграції внутрішньо переміщених осіб та біженців є навчання та перекваліфікація, розвиток освітньої діяльності на місцях і надання можливостей до працевлаштування, культурної інтеграції, визнання освіти та академічної компетентності, здобутих раніше, що сприяє доступу до вищої освіти.

Інтеграція внутрішньо переміщених осіб та біженців повинна вирішувати такі завдання: надавати означеній категорії людей психосоціальну, емоційну, освітню та самоврядну підтримку, розширюючи їх можливості в процесі інтеграції; надавати особам, які потребують притулку, та біженцям підтримку після прибуття і забезпечити можливість ключовим інституційним і соціальним суб'єктам успішно здійснювати інтеграцію на культурному, соціальному та нормативному рівнях.

Література

1. Bundesinstitut für Berufsbildung: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, 2016. 51 s.
2. Council recommendation on key competences for lifelong learning (2018). Official Journal of the European Union. № 189/01, p. 1-13
3. Vocational education and training: bridging refugee and employer needs. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/9120_en.pdf
4. Weiser B. Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Berlin : USE gGmbH, 2016. 92 s.
5. Боярська-Хоменко А. В. Освіта дорослих в країнах Центральної та Східної Європи: ретроспективний аналіз : монографія. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди; Мітра, 2019. 376 с.

5.5. Засоби подолання психологічних криз трудових мігрантів

Коваленко В.В.

Відрядження або ж робота за кордоном на сьогодні стають атрибутом професій, пов'язаних і будівництвом, логістикою, сферою харчових технологій, туризмом, ІТ-сферою та ін. За даними МВФ, станом на 2019 рік близько 3,2 млн. громадян України працюють за кордоном на постійній основі, що становить 10% від загальної кількості населення держави. Водночас нечисленними є дослідження економічних та психологічних аспектів такого формату роботи, а також змін, які й відбуваються в поведінці людей під час перебування в трудовій міграції за кордоном. Серед них варто виокремити подавлений стан, прояви агресії, знижену соціальну діяльність, схильність до депресивного стану.

Дослідження проводилося методом спостереження та опитувань. Кількість чоловіків, за якими велося спостереження, – 72 особи, кількість опитаних осіб – 40 чоловік, опитування проводилось у формі діалогу. Оскільки жінок на підприємстві не було, то в дослідженні взяли участь тільки особи чоловічої статі.

За результатами проведеного дослідження визначено основні причини, які спонукають людей до заробітчанства. насамперед – це фінансова потреба (90%), зумовлена сприйняттям економічної ситуації в Україні як складної та нестабільної. Отже, рішення їхати працювати в іншу країну обґрунтовується пошуками більшої та стабільнішої фінансової винагороди за виконану роботу. БВажомою причиною трудової міграції є бажання побачити світ (30%). Оскільки туристичні подорожі потребують фінансових затрат, причому досить значних, дехто їде працювати до іншої країни з метою не тільки заробити гроші, а й побачити різні країни та цікаві місця одночасно. Серйозною причиною працевлаштування за кордоном є відчуття неможливості реалізуватись в Україні за своєю спеціальністю (50%). Низька перспективність, особливо робітничих професій, змушує переїжджати до країн, де такі спеціальності користуються попитом, до того ж – є можливим постійне підвищення кваліфікації з відповідним підвищенням оплати та статусу на підприємстві. Ще однією суттєвою причиною працювати поза межами України є бажання підвищити кваліфікацію (10%). Незначний відсоток робітників відзначається тим, що їдуть працювати за кордон, щоб побачити методи роботи на сучасних підприємствах, підвищити свою кваліфікацію та пізніше використати ці знання на українських підприємствах. Також серед причин від'їзду є соціальна забезпеченість та стабільність (5%). Цей мотив називають насамперед ті, хто має далекоглядні плани у вигляді переїзду до певної країни та отримання

громадянства. Більшість із опитуваних указують не одну, а декілька причин одночасно.

Серед більш особистих причин можна назвати ті, що стосуються сім'ї. Фактично йдеться про інфантильну форму вирішення сімейних конфліктів та проблем – втечу від їх розв'язання за кордон, заміну стосунків грошовими переказами. У більшості випадків така втеча несвідома, людина може щиро вважати себе взірцевим сім'янином. Частими є випадки наявності іншої сім'ї або коханки за кордоном. До другої групи причин віднесемо проблеми із законом в Україні. Відсоток таких людей дуже низький, але зауважити його варто.

Відповідно до причин, через які люди опинились за кордоном, можна умовно класифікувати робітників підприємства. Основну категорію (65%) становлять чоловіки, які пов'язують все своє життя з роботою і заробітком грошей. Сенси їхнього життя зводяться до праці: якщо раптом, її не стає, то здебільшого будуть терміново шукати нову, навіть якщо фінансовий стан дозволяє спокійно жити тривалий період часу. Як правило, цим чоловікам не властива рефлексія й самопізнання, але такі випадки засвідчуються. До іншої категорії належать романтики або ж мрійники. Їх менше за перших (приблизно 35%). Чоловіки цієї категорії цікаві співрозмовники, ерудовані та інтелектуальні. Для них робота є лише засобом до забезпечення життя, але не його сенсом. Більше уваги вони приділяють самопізнанню, саморозвитку та пізнанню світу. Представник цієї категорії протестує проти суспільних умов, що обмежують його свободу, він – бунтар, революціонер, його душа роздвоєна між світом реальності та світом мрій, незалежна особистість [1, с. 4]. Наступна категорія – шукачі щастя (10%). Чоловіки цієї категорії їдуть працювати до іншої країни часто через розчарування у власній країні, вони не мають бажання повертатися, у них є намір асимілюватися та отримати громадянство. Найпоширенішим мотивом є звинувачення України у всіх своїх проблемах та незгодах.

Окрему категорію становлять чоловіки-біженці, які через збройний конфлікт на сході України були змушені змінити місце свого проживання. Деякі з них їдуть працювати за кордон через розчарування в діях державної влади і принципово виїжджають, але більшість їде через нестачу коштів для сім'ї, у пошуках більшої та стабільнішої заробітної платні. Серед них – надто різні люди, з різними характерами, різними політичними поглядами.

Загалом робота в міграції – це велика невизначеність і психічне навантаження. Працівники-мігранти намагаються пристосуватися до життя в іншій країні та відчують себе «вирваними» із своїх культур та спільнот. Проблеми комунікації через мовні бар'єри можуть призвести до самотності, а як результат – до безпорадності. За даними міжнародної організації з міграції (МОМ), незадоволення, погіршення самопочуття мігрантів можуть бути спричинені такими факторами: «почуття ізоляції та безпорадності», «труднощі з акультуризацією». Під час роботи вони

мають більші психологічні навантаження ніж їх колеги, також вони більш схильні до психічних захворювань. Іноді це призводить до важких депресій чи самогубства.

Розглянемо особливості роботи на підприємстві. Робочий день триває з 6 ранку і до 16:00. Праця фізично дуже виснажлива, впливає й психологічне напруження, спричинене роботою всередині великого індустріального об'єкта. У свою чергу, психологічне виснаження негативно відбивається на здатності працювати, а також на проведенні вільного часу. Один із працівників-мігрантів зазначив, що «ця робота вбиває більше душу, аніж тіло». Через психологічний стан фізичний також погіршується, знижується працездатність. Інколи стаються психічні зриви. Візуальні спостереження підтверджуються міжнародними дослідженнями. За даними MWC (migrant workers centre), 6 із 10 трудящих-мігрантів мають високий ризик серйозних психічних захворювань [4].

Крім того, спостерігається тенденція до проведення вільного часу з алкоголем та легкими наркотиками, бо оскільки це є своєрідною формою зняття напруження. З більш конструктивних форм відпочинку можна назвати туристичні поїздки та ігри у футбол, проте в них бере участь незначна кількість робітників (близько десяти). Як правило, при такому відпочинку, алкоголь та легкі наркотики теж мають місце. Самі робітники пояснюють це «особливостями менталітету», «ефективним засобом розрядки», «єдиним доступним порятунком» та ін. Проблема полягає в тому, що такий спосіб є руйнівним для фізичного здоров'я, він не допомагає вирішувати психологічні проблеми, а створює нові (зокрема залежність) [2]. У цьому аспекті негативні звички зашкоджують нормальній роботі підприємства також, оскільки побічним ефектом алкоголю є похмілля, що викликає фізичний дискомфорт після споживання надлишку алкоголю, супроводжується головним болем, розладом шлунка, спрагою, запамороченням і дратівливістю. Причини похмілля — ушкодження слизової оболонки шлунка, зневоднення клітин, «шоковий» вплив алкоголю на нервову систему. Наркотики теж мають побічні ефекти у вигляді запаморочень, зниженої реакції, погіршення дії органів чуття. У результаті цього працездатність робітників знижується, здатність приймати осмислені рішення втрачається, що призводить до низької якості роботи.

Можливими напрямками змін деструктивних занять на конструктивні та копінг у контексті психологічної реабілітації є туризм, спорт, інтелектуальний розвиток.

Туризм — це дієвий спосіб допомоги як від незначних психічних навантажень, так і від серйозних травм та розладів. Японія була однією із перших країн, що почала проводити дослідження впливу туризму на психологічний стан людини. Причиною цього стали статистичні дані, засвідчили, що станом на 2007 рік кількість людей із психічними захворюваннями збільшилася в 2 рази порівняно із 1996 роком. Із них

дві третіх лікувалися від депресії, що значною мірою була спровокована перенавантаженнями на роботі. З огляду на це було розпочато роботу за двома напрямками: короткостроковим та довгостроковим. Різниця між ними полягає в тому, що короткостроковий тур орієнтований на зменшення психічного навантаження на людину, а довгостроковий сформований як реабілітаційний комплекс для лікування депресії та психічних захворювань [3].

Робота на території Євросоюзу дозволяє подорожувати різними країнами з надзвичайно цікавим туристичним потенціалом. Також стає доступною велика кількість напрямів туризму: від гірського в Татрах, Альпах, Карпатах – до пляжів Греції та Італії. Вважаємо, що таку ідею компанія може реалізувати декількома способами.

Перший – це співпраця з турагенціями, які можуть надавати постійні пропозиції для поїздок і повністю взяти на себе всі проблеми, що виникають під час оформлення та організації подорожей.

Другий – це надання повноважень і відповідної винагороди працівникам, які будуть паралельно основній діяльності відслідковувати тенденції в туристичних бажаннях колег і формувати відповідну пропозицію з подальшою організацією, а можливо й проведенням подорожі. Фірма повинна сприяти діяльності такого працівника матеріальними ресурсами на кшталт автомобілів, спорядження чи оформлення документів. За організацію компанія може брати певний відсоток коштів або ж робити це безкоштовно, що забезпечить до неї лояльність працівників. Такий спосіб є більш пріоритетним порівняно з тур агенцією з огляду на те, що буде прослідковуватися чітка тенденція та будуватися маршрут з урахуванням бажань учасників, що підвищить ефективність.

Один із способів покращити психічне благополуччя та захистити своє психічне здоров'я – це участь у спортивній активності. Доведено, що фізична активність має сильний і позитивний вплив на психічне здоров'я і під час лікування деяких психічних захворювань. Участь у регулярній фізичній активності може підвищити самооцінку та зменшити стрес і тривогу. Фізична активність може допомогти запобіганню проблемам психічного здоров'я та поліпшити якість життя тих, хто їх переживає [5]. Крім того спорт передбачає розвиток мотивів, волі, почуттів, здібностей, характеру, темпераменту, психічної стійкості, надійності та інших психологічних якостей.

Беручи до уваги зазначене, а також ураховуючи той факт, що переважна більшість працівників – це чоловіки, які приділяють увагу своїй фізичній формі через необхідність використання фізичної сили в роботі, цей напрям є перспективним.

Так, можна розробити схему змагань з промислового альпінізму. Можливі такі варіанти проведення: одноденні або поетапні, де учасники будуть проходити різні випробування на майстерність у техніці промислового альпінізму. Для збільшення атракційності, а відповідно

мотивації та віддачі варто запросити інші підприємства взяти участь у змаганнях. Фінансування може здійснюватись частково за рахунок внесків учасників, – за рахунок фірм, що беруть участь, а також за рахунок спонсорства фірм, які мають відношення до виробництва спорядження (наприклад, Petzl) чи надання кваліфікаційних курсів (наприклад, Irata).

Футбол є фаворитом серед командних видів спорту. Працівники самі інколи організовували ігри, тому такій активності варто посприяти. Запрошення працівників з інших підприємств зробить подію більш масштабною, а фінансування – збільшеним, що підвищить мотивацію. Також треба допомогти в організації як безпосередньо турнірних ігор, так і тренувань, що мають відбуватися декілька разів на тиждень. До того ж позитивним є те, що задіяні будуть не тільки учасники команди, а й інші працівники, виступатимуть як вболівальники своєї команди.

Ще одним варіантом вирішення проблеми може бути стимулювання інтелектуальної діяльності працівників із залученням професійних викладачів чи кураторів з того напрямку, що буде вводитися на підприємстві. Це значно знизить витрату внутрішніх ресурсів людини та спростить шлях до її залучення в інтелектуальну діяльність.

Нетиповим, але цікавим варіантом інтелектуального розвитку можуть стати курси вивчення іноземної мови. Прикладом дієвості такого підходу є діяльність одного з військових капеланів греко-католицької церкви в зоні АТО. Для того, щоб відволікти солдатів від тяжкої буденності, дати розрядку нервовій системі та навантаження мозку він організував курси італійської мови. «Це треба бачити, коли солдати вилазять з окопу, вмиваються, приводять себе в порядок і швиденько біжать до мене на італійську», – говорив о. Андрій Зелінський на семінарі «Як приборкати мінливий світ: ціннісні засади сучасного лідерства» (11.01.2019, Харків). А для працівників за кордоном це ще й надзвичайно актуально. Знання іноземної мови є неабиякою перевагою під час роботи. Саме тому організація в позаробочий час курсів польської чи англійської мови – це ефективний спосіб розрядки та інтелектуального навантаження. Підтвердженням актуальності є той факт, що близько 25 працівників намагаються вчити іноземні мови власними силами.

Основна проблема, яка може виникнути під час упровадження вищезазначених заходів, – це політика підприємства, що не орієнтована на довгострокові відносини з працівниками. Це у свою чергу, не дає сформуватися довготривалому трудовому колективу.

Причиною цього є значна кількість охочих працювати за кордоном. Керівництво компанії має можливість отримати достатню кількість працівників, не докладаючи при цьому зусиль.

Переконані, що це тимчасове явище, оскільки сфера промислового альпінізму потребує специфічних знань та міжнародних сертифікатів і допусків для робіт на території Європи, що обмежує коло задіяних у цій

сфері. Підприємство ж унаслідок необізнаності чи неадаптованості працівників до умов чужої країни виплачує їм заробітну плату на 20-40% нижчу, ніж їх польським колегам, що тільки пришвидшує процес потоку кадрів.

Отже, на прикладі українського підприємства Амако (Польща) визначено причини, що спонукають чоловіків до трудової міграції: фінансова потреба, бажання побачити світ, можливість подорожувати, неможливість реалізуватися в Україні, бажання підвищити кваліфікацію, соціальна забезпеченість та стабільність. Також з'ясовано основні категорії чоловіків, які працюють на підприємстві: ті, які пов'язують сенс життя з роботою і заробітком грошей, романтики, «шукачі» щастя та біженці з окупованих територій (Донецька обл., Луганська обл.).

Робота далеко від дому в чужій країні (менталітет, культура та ін.), фізичні навантаження, в умовах індустріального підприємства негативно впливають на психічне та фізичне здоров'я людини. Використовувані способи боротьби з таким навантаженням (наприклад, інтернет, наркотики та алкоголь) є неприйнятними через те, що мають короткостроковий оманливий ефект та довгострокові деструктивні наслідки для організму людини. Для поліпшення ситуації рекомендуємо кілька варіантів копінгу: туризм, організація спортивної діяльності, участь в інтелектуальній роботі (наприклад курси вивчення іноземної мови) як способи психологічної розрядки.

Література

1. Шамрай А. До початків романтизму. *Україна*. 1929. №10. С. 4.
2. Drugs, Brains, and Behavior: The Science of Addiction. *National Institute on Drug Abuse*, 2018. URL: www.drugabuse.gov/publications/drugs-brains-behavior-science-addiction/addiction-health/.
3. Muqbil I. Mental Health Tourism. *Travel Impact Newswire*, 2018. URL: www.travel-impact-newswire.com/2008/07/coming-next-mental-health-tourism/.
4. Raising awareness of mental health of migrant, domestic workers. *The Business Time*. 2019. URL: www.businesstimes.com.sg/life-culture/raising-awareness-of-mental-health-of-migrant-domestic-workers.
5. The Role of Physical Activity and Sport in Mental Health. *Faculty of Sport and Exercise Medicine UK*. URL: https://www.fsem.ac.uk/position_statement/the-role-of-physical-activity-and-sport-in-mental-health/.

5.6. Психосоціальні аспекти розвитку особистості в період середньої дорослості

(досвід учених – Р. Хейвігхерст, Е. Еріксон, Р. Пек)

Ростока М.Л.

Нині проблематика дорослості зацікавлює дедалі більшу аудиторію науковців і практиків, що пов'язують свою діяльність із вивченням андрогогічного, психологічного, соціального та інших аспектів цього феномена.

В Україні з організації наукових андрогогічних пошуків, розроблення психологічних механізмів, методик та інструментарію вивчення дорослості провідне значення мають наукові дослідження академічних інститутів НАПН України, а саме – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна (директор Л.Б. Лук'янова); Інституту психології імені Г.С. Костюка (директор С.Д. Максименко), а також ця проблематика знаходиться у сфері досліджень Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України (ректор Р.В. Войтович).

У своєму дослідженні Л. Лук'янова акцентує увагу на тому, що теоретичне осмислення дорослості дає змогу виділити тенденції, котрі визначають дорослість як тотожну сутності людини, що дозволяє їй виступати суб'єктом процесу спадкоємності в зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон, П. Сорокін) або ж бути найважливішим соціальним чинником, що забезпечує стабільність суспільства (Б. Анан'єв, М. Вебер, Л. Коган); дорослий володіє особливими психофізіологічними властивостями (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт) [5, с. 12].

Також Л. Лук'янова наголошує на тому, що в сучасній психології розвитку набуває поширення думка, що точно визначити межі стадій розвитку дорослих людей достатньо складно, оскільки головна особливість розвитку в дорослості – мінімальна залежність його від хронологічного віку. Натомість значно більше на зміну мислення, поведінки й саму дорослу особистість впливають обставини життя людини – його цілі, установки, досвід, професійна діяльність [5, с. 15].

Існує багато класифікацій дорослості, що наведені такими вченими, як: Б. Анан'єв, Дж. Біррен, Д. Бромлей, Е. Еріксон та ін. Тим часом наукові праці таких дослідників, як: О. Аніщенко, О. Баніт, І. Зязюн, Е. Еріксон, Г. Крайг, А. Лідері, Л. Лук'янова, Р. Пек, Р. Хейвігхерст, В. Шапіро та ін. відображають особливості психосоціального розвитку людини в період дорослості, зокрема – у період середньої дорослості.

На нашу думку, більш коректною є періодизація дорослості за Г. Крайгом (Kraig G., 2006), за якою період середньої дорослості – 40-60 років. Це найтириваліший період життя дорослої людини.

Також емпіричні дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів (А. Бодальов, Л. Рудкевич, 1997; Е. Рибалко, 2001) засвідчили, що кульмінаційні моменти наукової творчості відбуваються у період середньої дорослості, як правило, у віці 35-40 і 40-45 років.

Деякі автори вважають, що перший пік у творчій діяльності припадає на 37 років (за іншими даними – 43 роки), а другий підйом спостерігається у віці 52-58 років. Людина, яка розвивається послідовно, в зазначений період досягає другої творчої кульмінації. Вона може узагальнити і впорядкувати свій життєвий досвід, у неї ще достатньо життєвих сил, щоб використати його у своїй роботі [3].

Зауважимо, що існує багато різноманітних підходів і до моделювання етапів періоду дорослості та визначень особливостей їх протікання. Зосередимо увагу на декількох із них та відповідно до репрезентації теми розглянемо підходи науковців (Р. Хейвігхерста, Е. Еріксона і Р. Пека) щодо розвитку дорослих людей.

Р. Хейвігхерст розробив модель розвитку людини впродовж життя. Дорослість учений розуміє як певний час періоду досягнення людиною результатів виконання встановлених власне нею конкретних завдань (табл.11).

Таблиця 11

Завдання розвитку дорослих за Р. Хейвігхерстом

№	Період дорослості	Завдання періоду
1.	Рання дорослість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вибір чоловіка/жінки. 2. Підготовка подружнього життя. 3. Створення сім'ї. 4. Виховання дітей. 5. Ведення домашнього господарства. 6. Початок професійної діяльності. 7. Прийняття громадянської відповідальності. 8. Знаходження конгеніальної соціальної групи.
2.	Середня дорослість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Досягнення зрілої громадянської і соціальної відповідальності. 2. Досягнення та підтримання доцільного життєвого рівня. 3. Вибір відповідних способів проведення дозвілля. 4. Допомога дітям стати відповідальними і щасливими дорослими. 5. Посилення особистісного аспекту подружніх відносин. 6. Прийняття фізіологічних змін середини життя і пристосування до них. 7. Пристосування до взаємодії зі старіючими батьками.
3.	Похилий вік	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пристосування до деякої втрати фізичних сил, зниження фізичної активності і погіршення здоров'я. 2. Пристосування до виходу на пенсію і зниження доходів. 3. Пристосування до смерті чоловіка (дружини).

		4. Встановлення міцних зв'язків зі своєю віковою групою. 5. Виконання соціальних і громадянських зобов'язань. 6. Забезпечення задовільних життєвих умов.
--	--	--

Як зазначає С. Заболоцька, Р. Хейвігхерст запропонував періодизацію професійного шляху, беручи до уваги, передусім, набуття установок і трудових навичок, що дають змогу людям ставати повноцінними працівниками. За Р. Хейвігхерстом етапами професійного шляху є: ідентифікація з працівником, оволодіння основними трудовими навичками та формування працьовитості, набуття конкретної професійної ідентичності, становлення професіонала, робота на благо суспільства, роздуми про продуктивний період професійної діяльності [2].

Отже, Р. Хейвігхерст є представником теорії діяльнісного підходу до розвитку особистості, суть якого полягає в тому, що саме людина своїми діями змінює власне оточення, розвиває здібності подолання труднощів, визначає свій життєвий шлях, чим забезпечує умови подальшого саморозвитку в останні періоди дорослості.

Серед специфічних психологічних особливостей Е. Еріксон визначив основне завдання періоду середньої дорослості (від 40-60 років) – вибір між генеративністю (цілеспрямованістю, продуктивністю) і захопленням собою. На думку Е. Еріксона, головним досягненням дорослості є генеративність. Під генеративністю він розуміє прагнення кожної людини увічнити себе, зробити свій значущий внесок у розвиток суспільства. Одні люди намагаються досягти генеративності у своїй сім'ї, виховуючи дітей, інші – шляхом високої продуктивності на роботі [6].

Отже, Е. Еріксон основною проблемою середньої дорослості вважав перехід до генеративності або, навпаки, – поглиненні собою і стагнацію. Здійснені на початку періоду аналіз та оцінка особистістю своїх життєвих здобутків спонукають обрати пріоритетами діяльності духовні цінності, тому генеративність досягається засобами професійної і творчої діяльності, через наставництво та виховання дітей. На думку Е. Еріксона, відсутність генеративності в середньому дорослому віці спричиняє стагнацію особистості. Для поглиблення стагнації в особистісному розвитку дорослі здійснюють турботу про нову генерацію та умови її становлення. Беручи до уваги концепцію Е. Еріксона, Р. Пек наполягає на існуванні певних конфліктів особистісного розвитку представників середнього дорослого віку, розв'язання яких забезпечує досягнення життєвої мудрості [1]:

До того ж Р. Пек деталізував (1968) модель Е. Еріксона. Він виділив сім проблем, або конфліктів, розвитку дорослої людини. Чотири з них є найбільш важливими для середнього віку дорослості [6]:

1. У зв'язку з поступовою втратою фізичних сил людям необхідно переключити свою енергію на розумову діяльність замість фізичної.

Фахівці це трактують як визнання цінності мудрості проти визнання цінності фізичних сил.

2. Урівноваження – на новому рівні – соціального проти сексуального початку в людських відносинах, тобто робити акцент на спілкуванні та товариських відносинах замість сексуальної близькості або конкуренції;

3. Катексисна (емоційна) гнучкість проти катексисного збідніння. Це необхідно для кращої адаптації, коли руйнуються сім'ї, йдуть старі друзі, а колишні інтереси перестають бути актуальними.

4. Розумова гнучкість проти розумової ригідності - припускає боротьбу зі схильністю занадто завзято дотримуватися своїх життєвих правил і недовірливо ставитися до нових ідей. Розумова ригідність – це тенденція перебувати «в полоні» минулого досвіду і старих суджень.

Отже, учені стверджують, що для запобігання стагнації, люди середнього віку проявляють турботу про молодше покоління, про світ, в якому це покоління буде жити. Більшість чоловіків і жінок продовжують виконувати свої професійні ролі, вони вдало зробили свій професійний вибір і мають його реалізувати. Лише незначна частина людей середнього віку змінюють свою професійну кар'єру, це відбувається в тому випадку, коли дорослі люди не реалізують себе або змінюють свої цінності й цілі. Також зміни в професійному житті в людей середнього віку можуть спричинити надмірну тривогу, навіть стрес, якщо роботу доводиться змінювати примусово або якщо кар'єра розвивається не так, як передбачалось. Втрата роботи в цьому віці супроводжується переживаннями й великим горем, коли людина взагалі не може знайти іншу роботу. Але є категорія людей середнього віку, які надто віддані роботі, про них ще кажуть, що вони «згорають» на роботі [6].

Література

1. Вікова психологія. URL: https://pidruchniki.com/15341220/psihologiya/zavdannya_rozvitku_genderni_vidminnosti_seredniy_doroslosti.
2. Заболоцька С. Модель-програма особистісно-професійного саморозвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 438–443.
3. Когнітивний розвиток і професійна діяльність. URL: https://stud.com.ua/89376/psihologiya/kognitivniy_rozvitok_profesiyna_diyalnist.
4. Модель развития взрослых Хейвигхерста. URL: https://studopedia.su/20_1715_rannyaya-vzroslost.html.
5. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади : монографія / авт. кол. : Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В., Зінченко С.В., Баніт О.В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. Київ: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
6. Психосоціальний розвиток дорослих. URL:

5.7. Development of issues of labor education of preschool children in the world pedagogical thought

Yakovenko V. V.

The ideas of preschool labor education have been traced back to the primitive society. This experience was related to the collaborative work of children with adults. Children and adults were engaged in elementary work – harvesting, cooking food, agriculture and the simplest crafts. The purpose of labor education of children in the primitive society was to prepare them for life. A special form of labor education at that time was games, activities with adults, celebrating holidays.

Ideas of labor education of personality were raised in the works of ancient Greek philosophers. In particular, in the treatise «On the Soul» Aristotle (384 - 322 BC) emphasized that the main purpose of education is the development of an individual's mental and willed soul, nurturing his/her independence, ability to life self-determination [12].

Confucius believed that the main thing in education is to ensure the full development of a child [12].

Plato (427 or 428 - 347 or 348 BC) considered the task of upbringing in general and labor education in particular was the development of charity of the younger generation and advised not to develop children by force but with the help of games [12].

The ancient Roman philosopher M. Quintillian, who rightly emphasized in the work «Institutes of Oratory» that the effectiveness of labor education depended on the guidance of adults and children's diligence in performing exercises, made a significant contribution to the development of the ideas of labor education of preschool children [12].

According to O. Radul, since ancient times there has been an assertion that the sooner children are brought to work, the more educated they will be. The effectiveness of labor education was ensured by the fact that children were not specially prepared for work, but «were attracted to it gradually, naturally and organically». «Adults helped children to acquire the necessary knowledge and to develop certain skills», said O. Radul «by aiming their activities in the right direction. The peculiarity of... the educational system was that the children did not get big care, the elders did not want to do everything over them» [10, s. 253-254].

Further development of the issue of labor education of preschool children took place in the works of the Renaissance humanists and educators. Michel Montaigne (1533 - 1592), a prominent French educator, opposed strict discipline, fought for respect for children. He believed that labor education should be carried out without punishment, violence and coercion and be

individual. In the work «Experiments» in the section «On the Upbringing of Children», M. Montaigne states, «I do not want the mentor alone to decide everything ... I want him/her to listen to the pupil too» [6, s. 156].

It is known that the greatest development of the idea of labor education of children took place in the Renaissance (the XIVth – XVIth centuries). T. Mor (1478 - 1535) and T. Campanella (1568 - 1639), utopian socialists, made a significant contribution to the development of the issues under study. They gave great importance to acquainting children with various types of human activities and recommended to introduce young children to adults' work, involve them in work activities within their powers. In their opinion, child labor should be attractive. Humanists considered games and walks as the leading forms of labor education for children [13].

The works of John Amos Comenius (1592 - 1670), who was a well-known Czech pedagogue, contributed to the formation of issues of labor education of preschool children. He considered the example of adults and methods of verbal explanations important among the main methods of labor education of children. He recommended to use methods of encouragement (praise) and punishment (condemnation, shouting) for the effective organization of labor education of children. In the opinion of the pedagogue, it is possible to use physical punishment as a last resort in some situations [13].

Further development of these issues took place in the works of an English researcher J. Locke (1632 - 1704), who considered the labor education of personality in close connection with its moral upbringing in the work «Some Thoughts Concerning Education». The pedagogue expanded methods of labor education of children. The main methods were example, the closest environment of the child, surrounding, beliefs, nurturing stable positive habits. He advised to use such techniques as persuasion and reminding for preschoolers. John Locke paid great attention to the education of such valuable qualities in children as obedience [13].

In accordance with the theory of natural education, the ideas of democracy and humanism, a deep respect for a child, care for children's comprehensive development, a French pedagogue J.-J. Rousseau (1712 - 1778) formulated the purpose and task of educating an individual in general and labor education in particular. Thus, the scholar was sure that the leading task of labor education of preschool children was to educate a person who could use the results of his/her work, to appreciate his/her freedom. In general, the researcher regarded the work as a social duty of every child. In his opinion, mastering work skills by children is necessary to gain further independence and freedom.

The scholar also believed that systematic work would equip children with useful practical skills, allow them to understand existing social relations, cultivate respect for workers and disdain for parasites and help to develop positive moral qualities inherent with the working people. J.-J. Rousseau considered manual labor (carpentry, agricultural, etc.) as the most important

means of education of preschool children. Scientist considered labor education of the personality in close connection with the mental education. The teacher also sharply condemned the upbringing of that time, which did not take into account neither the needs of life, nor age, nor the individual characteristics of the development of the child's personality [11].

According to J.-J. Rousseau, the upbringing of every child is inherent in nature and requires the immediate development of innate abilities. «Observe nature», stressed the pedagogue, «and follow the path it paves you».

J.-J. Rousseau constantly urged parents and teachers to develop «naturalness» in a child, to instill a sense of will and independence, to nurture a child's desire for work, to respect the personality and mental capabilities of every child [11].

Further formation and development of the issue of labor education of preschool children took place in the works and pedagogical activity of a famous Swiss teacher J. H. Pestalozzi (1746 – 1827), who established the «Institution for the Poor», which organized the work of children in agriculture and manual labor. Work was a vital need for the majority of children at the age of 5-6 years at that time. J. H. Pestalozzi considered the «exercise in charity» (participation of children in well-doing) as an effective means of labor education of children. The educator also rightly believed that labor education should begin in the family and then continue in preschool institutions and schools [12].

According to J. Pestalozzi, the main purpose of upbringing a child is to develop its natural abilities. The scholar also advocated the idea of self-development. On this occasion he wrote «The eye wants to look, the ear wants to hear, the foot wants to walk, the hand wants to grasp, also the heart wants to believe and love ... A person borns with the desire of the physical and spiritual activity... and education should help with this» [12, t. 1, s. 310].

J. Pestalozzi rightly believed that «nature is a rock and education is a building», every person had powers given by nature, we must only be able to strengthen them, eliminate harmful external influences and obstacles that may interfere with natural development, and for this it was needed to know the development law of the physical and spiritual nature of a child [12, t. 1, s. 309].

The process of labor education of a child, in accordance with the requirements of the specialist, should be carried out taking into account the age and individual characteristics of preschool children.

J. Pestalozzi believes that the initial stage of the labor education process is observation. The educator constantly emphasized that children became morally hardened, acquired the ability to self-determination being involved in education and work [10, s. 197].

A famous German pedagogue J. Bazedow (1724 – 1790) insisted on the need to introduce labor lessons in schools in accordance with the social status of the students in his work «Appeal to Friends of Mankind and to Men of Power» (1768).

In accordance with the social views, he divided children into pensioners (children of wealthy parents who were preparing for university) and children of poor parents, future governors [9].

In 1769, a French pedagogue J. Oberlin (1740 – 1826) established the first institutions for children that went down in history under the name «knitting schools». In these schools manual labor of children was widely used, and special attention was paid to games.

The work of F. Frebel (1782 – 1852) contributed to the formation of the issues of labor education of preschool children in Ukraine, who, like most of his predecessors, gave much attention to the manual labor of children (weaving, work with paper, modeling, drawing) and organization of play activities. The pedagogue also formulated the principle of labor education of preschool children, which suggested the unity and integrity of a child's development in education. In his writings, the German pedagogue distinguished three children activities – play, work and study, revealed their interrelationship [5].

The founder of the German labor school, G. Kerschensteiner (1854 – 1932), who closely linked the education of the future citizen with mastering a profession, paid great attention to the issues of labor education of a child's personality. The scholar advised to create not only public, but also additional schools, which were intended to provide vocational and technical education of the individual and the formation of skills of performing civic duties [9].

The further formation of the issues of the organization of labor education of preschool children was connected with the name of an Italian scholar – Mariia Montessori (1870-1952), who clearly determined the tasks of labor education of preschool children which consisted of development of a child's sense organs, coordination and motor skills; promotion of self-care and development of independent activity; development of a child's socialization, personality; development of skills and needs for independent work and self-care, which corresponded to age peculiarities of a child's personality [4; 7].

M. Montessori considered self-care and manual labor (helping in the kitchen, making tables for lunch and breakfast, serving food, ability to lace up clothes, boots) as the best kind of labor education of preschool children. In general, M. Montessori rightly considered «the more work arouses interest, joy, the more useful it is for the overall spiritual development of a child». The Italian researcher clearly justified the periods of development of a preschool child. The most important for the organization of labor education, according to M. Montessori, is the period from 3 to 6 years, which she called the period of the first childhood.

The researcher also saw close connection between the idea of labor education of preschool children and freedom, joy and independence. The pedagogue defined the essence of labor education of preschoolers, «Montessori says this concept means all those actions that the child performs in the process of self-dressing, undressing, washing hands and face, cleaning

rooms, tidying up various things (material, toys), caring for flowers, table setting, washing dishes, etc.» [44, s. 247].

Thus, the active development of labor education of preschool children in the world of pedagogical thought was facilitated by the works of philosophers and pedagogues of Ancient Greece, Rome, the Renaissance humanists and pedagogues, the ideas and activities of foreign pedagogues (J. Comenius, J. Locke, J.-J. Rousseau, J. Pestalozzi, J. Bazedow, J. Oberlin, M. Montessori, F. Frebel, G. Kerschensteiner) and others.

References:

1. Bazedov (Basedow) *Yohann Bernkhard*. (n. d.) [Johann Bernhardt]. Retrieved from: <http://pedagogic.ru/persons/item/foo/soo/e0000034/index.shtml>. (in Ukrainian).
2. Dychkivska, I. (2016) *Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti*. [M. Montessori's Pedagogy: Challenges of Modernity]. Monohrafiia. Rivne: «Volynski oberehy» (in Ukrainian).
3. Dychkivska, I. (2016) *Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti*. [M. Montessori's Pedagogy: Challenges of Modernity]. Monohrafiia. Rivne: «Volynski oberehy». P. 241-246. (in Ukrainian).
4. Dychkivska, I. (2016) *Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti*. [M. Montessori's Pedagogy: Challenges of Modernity]. Monohrafiia. Rivne: «Volynski oberehy». P. 247-252. (in Ukrainian).
5. Frjobel', F. (2013) *Pedagogicheskie sochinenija v 2-h tomah T. 1 Vospitanie cheloveka*. [Parenting]. M. P. 12-13. (in Russian).
6. Kataloh statei (n. d.) [Catalog of articles]. Retrieved from: <http://centrro.at.ua/> (in Ukrainian).
7. Montessori, M. (2004) *Metod naukovoï pedahohiky, zastosovanyi do dytiachoho vykhovannia v «Budynkakh dytyny»*. [The method of scientific pedagogy applied to child education in the «Houses of the child»]. *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky*. K. : Vyshcha shkola. P. 104-120. (in Ukrainian).
8. Pestalotstsi, Y. (2004) *Knyha materiv, abo poradnyk dlia materiv*. [A book for mothers, or a counselor for mothers]. *Yak yim navchaty svoikh ditei sposterihaty i hovoryty. Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky*. K. : Vyshcha shkola, P. 60-66. (in Ukrainian).
9. Ponimanska, T. I. (2010) *Doshkilna pedahohika*. [Preschool pedagogy]. Retrieved from: <https://studfiles.net/preview/5188719/page:10/> (in Ukrainian).
10. Radul, O. (2013) *Vykhovannia ditei v protsesi zhyttiediialnosti davnikh skhidnykh slov'ian (VI – XIII st.)*. [Parenting in the process of life of ancient Eastern Slavs (VI - XIII centuries)]: Monohrafiia. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. (in Ukrainian).

11. Russo, Zh.-Zh. (2004) *Emil, abo Pro vykhovannia*. [Emil, or About Parenting]. *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky*. K. : Vyshcha shkola, P. 39-52. (in Ukrainian).

12. Trotsko, A. V. (Ed.) (2011) *Khrestomatiia z istorii pedahohiky* [Readings on the history of pedagogy]: v 2 t. Kharkiv : KhNADU (in Ukrainian).

13. Uliukaieva, I. H. (2016) *Istoriia doshkilnoi pedahohiky*. [History of preschool pedagogy]. K. : Vydavnychiy dim «Slovo». (in Ukrainian).

5.8. Соціальна компетентність як особистісна характеристика студентської молоді

Козлюк О.А. , Косарева О.І.

Реформування системи освіти в Україні в цілому та вищої зокрема потребують не просто якісно нового, а комплексного підходу до підготовки сучасних фахівців для різних рівнів освіти. Система вищої освіти повинна бути спрямована на забезпечення майбутніх спеціалістів ефективним інструментарієм життєвої адаптації в мінливих соціальних умовах, та має сформувати ціннісні орієнтації та практичні вміння результативної взаємодії й соціально-компетентної поведінки, які реально підтримують будь-які соціально-рольові функції, значущі для життєдіяльності людини й соціуму, здатність продуктивно взаємодіяти із соціальним середовищем, постійно розвиватися та самовдосконалюватися.

Проблема компетентності, її різні аспекти розглядаються в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема модель соціальної компетенції розроблена в роботах В. Слота, Х. Спанярда; структура та зміст соціальної зрілості – у наукових розвідках О. Михайлова, В. Радула; соціально-психологічна компетентність є предметом вивчення Л. Лепіхової; соціальна компетентність дошкільників, молодших школярів, старшого підлітка аналізується в працях М. Гончарової-Горянської, М. Докторович, І. Зарубінської, О. Кононко, Т. Поніманської, І. Рогальської та ін. Структура соціальної компетентності представлена в дослідженнях Н. Василенко, В. Масленнікової [2].

У наукових студіях є Г. Бельської, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, К. Крутій, О. Ємчик, Т. Поніманської та ін. визначено завдання сучасної вищої освіти, яке полягає не лише в тому, щоб забезпечити молодь професійними знаннями (хоч і це надзвичайно важливо), а й підготувати фахівця, який усвідомлює свою роль у суспільстві, володіє інноваційними технологіями, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, працювати з людьми, критично оцінювати власні досягнення. У наукових доробках І. Бега, І. Богданової, О. Богініч, О. Матвієнко описано методи формування професійної компетентності педагогів; Н. Бібик, С. Вітвицька,

О. Дубасенюк, Т. Жаровцева, Н. Нагорна та інші досліджують форми організації освітнього процесу, спрямовані на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким випускник закладу вищої освіти зможе успішно себе реалізувати в умовах сучасного соціуму.

Незважаючи на чималу кількість досліджень в означеному напрямі додаткового вивчення потребують особливості формування соціальної компетентності студентської молоді та діагностика її сформованості, оскільки за умов проголошеного компетентнісного підходу в освіті (який ми, у контексті нашого дослідження, розглядаємо як спрямованість освітнього процесу закладу вищої освіти на досягнення результатів навчання, якими є компетентності майбутніх вихователів: інтегральні, загальні, спеціальні (фахові)), компетентність особистості виступає як головна одиниця виміру її освіченості.

У Законі України «Про вищу освіту» компетентність розглядається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [3]. Затверджений стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти теж орієнтується на компетентнісний підхід [9]. Розроблена на його основі освітня програма «Дошкільна освіта» спрямована на формування у здобувачів вищої освіти деяких загальних та спеціальних (фахових) компетентностей. На нашу думку, сформованість компетентностей, визначених стандартом і на реалізацію яких повинна бути спрямована освітня програма, свідчить про сформованість соціальної компетентності майбутніх вихователів дітей раннього та дошкільного віку, оскільки у своєму дослідженні ми розглядаємо її (соціальну компетентність) як інтегративну особистісну характеристику.

Науковці (Е. Ісламгалієв, І. Зарубінська, С. Зільберман, В. Радул та ін.) вважають, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, умінь, навичок та досвіду. Ми у своїй роботі послуговуємося власним визначенням соціальної компетентності й розглядаємо її як особистісну характеристику, здатність особистості адекватно оцінювати навколишню дійсність, реалізувати свої права й обов'язки та інших людей як членів суспільства, усвідомлювати цінності вільного демократичного суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні, уміння конструктивно взаємодіяти з людьми різних категорій, наявність широкої ерудиції.

На думку Е. Ісламгалієва, в особистісному аспекті компетентність є якістю, у якій, при всій цілісності, можна виокремити мотиваційно-особистісний, когнітивний та операційний компоненти [7]. В. Радул зазначає, що такими компонентами є комунікативно-діяльнісний, рефлексивний, індивідуально-особистісний, соціологічний, життєво-

футурологічний, інтерактивно-комунікативний, партисипативно-діяльнісний, організаційно-управлінський, регулятивно-захисний [8]. С. Зільберман виокремлює операційно-технологічний, етичний, поведінковий, соціально-ціннісний [5]. Ці складові надають можливість уважати соціальну компетентність комплексною інтегральною характеристикою особистості, оскільки всі знання, якими володіє особистість, можна віднести до означеної сфери. Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини і закінчуючи суспільством. Зважаючи на різні підходи до визначення компонентів соціальної компетентності, універсальними для всіх можна виокремити такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Саме цими компонентами ми послуговувалися для вивчення міри сформованості та розвитку соціальної компетентності студентської молоді – майбутніх вихователів дітей раннього та дошкільного віку.

Експериментальне дослідження проходило на базі Рівненського державного гуманітарного університету. Для експериментальної роботи було обрано студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Усього в експерименті брало участь 54 особи.

З'ясовуючи рівень мотиваційно-ціннісного компонента здобувачам вищої освіти було запропоновано заповнити анкету, аналіз результатів якої засвідчив, що 22,2% майбутніх вихователів мають низький рівень мотивації, тобто низький рівень інтересу до своєї професії, не готові визнавати власні помилки і виправляти їх; для 14,8 % характерним є середній рівень мотивації; у 63,0% студентів діагностовано високий рівень мотивації, тобто інтерес до здійснення активності, спрямованої на планування і на реалізацію власних планів, а також на внесення коректив у власні плани високою організованістю, вірністю власним рішенням, стійкістю до фрустраційних ситуацій, які виникають у процесі здійснення намічених планів, вони охоче виправляють власні помилки.

Для діагностики когнітивного компонента сформованості соціальної компетентності було проведено опитування майбутніх вихователів щодо того чи взагалі вони розуміють суть поняття «соціальна компетентність». Так, відповідаючи на запитання «Що таке соціальна компетентність?», були отримані такі відповіді: «можливість добре адаптуватися в соціумі» (88,9%), «здатність розуміти і сприймати інших людей» (50,0%), «формується в процесі соціалізації» (75,9%), «уміння взаємодіяти і співпрацювати з іншими людьми» (57,4%). Респонденти частково розуміють суть означеного поняття, проте відповіді їхні переважно були неточні або неповні, майже всі зазначили, що соціальна компетентність – це компетентність у соціальній сфері. Лише 11,1% опитаних дали повну й вичерпну відповідь на запитання.

Цікавими були відповіді на запитання, якими якостями володіє соціально компетентний педагог. Близько 64,8% опитаних здобувачів

вказали, що обов'язково він володіє емпатією. Ще 29,6% респондентів до таких якостей віднесли комунікабельність, комунікативні та організаційні навички. Серед інших відповідей: уміння визначати емоційний стан людини (11,1%), адекватна поведінка в спілкуванні та взаємодії з іншими людьми (7,4%), уміння прогнозувати поведінку інших (38,9%), уміння взаємодіяти, співпрацювати (46,3%).

Відповідаючи на запитання «Чи володієте Ви такими якостями?» 77,8% опитаних визнали, що не володіють повною мірою цими якостями. 14,8% респондентів упевнені, що їхня відсутність не заважатиме їхній професійній діяльності, 57,4% – висловили бажання працювати над їх формуванням.

Відповідаючи на запитання: «Чи вважаєте Ви, що навчання за обраною спеціальністю в університеті повною мірою сприяє формуванню вашої соціальної компетентності?», третина респондентів (31,5%) вважають, що університетське навчання здатне забезпечити формування соціальної компетентності. Близько 18,5% респондентів не дали відповіді на це запитання. Решта – вважають, що для цього необхідно залучати їх до суспільно корисної, громадської, волонтерської діяльності, що дозволяє проявити себе не лише як фахівець з обраної спеціальності, а й виявити свою громадянську позицію.

На запитання «Чи вважаєте Ви себе соціально компетентним?» були отримані відповіді: «так, цілком» (24,1%), «у процесі становлення» (55,6%), «ні» (20,3%).

Результати опитування засвідчили, що студенти недостатньо аргументовано визначають суть поняття «соціальна компетентність».

Для діагностики рефлексивного компонента нами було використано діагностичну методику М. Ісакова «Визначення рівня суб'єктності» [6]. Методика містить шкали відповідальності, свободи, загальної рефлексії, рефлексії вибору та контролю. Проаналізуємо результати за шкалами загальної рефлексії та рефлексії вибору.

Інтерпретація шкали «загальна рефлексія» вказує на те, що 57,4% майбутніх вихователів мають низький рівень рефлексії, вони не схильні займати рефлексивну позицію щодо власного життя; у 42,6% здобувачів вищої освіти високий рівень загальної рефлексії, вони схильні розмірковувати над питаннями про сенс життя і цінності, які є для них важливими, про спрямованість власного життя. Щодо шкали «рефлексія вибору», то для 35,1% респондентів характерним є низький рівень рефлексії вибору, вони схильні переходити до дії без зайвих роздумів; у 7,4% виявлено середній рівень; у 57,5 % опитаних діагностовано високий рівень рефлексії вибору, вони схильні проявляти активність на етапі вибору на протигагу імпульсивному чи випадковому вибору, схильні «зупинятися» і давати собі час у моменти прийняття рішення для того, щоб як слід обмірковувати його й оцінити можливі наслідки свого рішення.

Для діагностики діяльнісного компонента проводилося спостереження за проявами соціальної активності студентів під час навчальних занять, а також фіксувалася міра участі в різних виховних заходах.

Узагальнені результати діагностики за усіма названими компонентами дозволили виокремити рівні розвитку соціальної компетентності студентської молоді (майбутніх вихователів): високий, середній, низький. У 20,4 % здобувачів вищої освіти виявлено високий рівень соціальної компетентності. Для них характерним є високий рівень мотивації, тобто інтерес до здійснення як професійної, так і громадської активності. Вони самі є суб'єктами, що визначають хід власного життя і можуть визначати його напрям, орієнтуючись на власні уподобання та цінності. Чітко розуміють суть соціальної компетентності й цілеспрямовано працюють над її формуванням у себе. Вони характеризуються автономією, готовністю до пошуку та реалізації тих видів активності, які здаються їм цікавими або цінними, у них є відчуття спрямованості власного життя, вони відчують переживання власної автентичності (відповідності їхнього життя їхній внутрішній суті). Виявляють партнерське ставлення до інших та взаємодопомогу. Успішно адаптовані до соціального середовища.

63,0% майбутніх вихователів виявили середній рівень соціальної компетентності. У 16,6 % – низький рівень. Ця студентська молодь не має належної мотивації, не розуміє суть поняття «соціальна компетентність», як її досягнути, за допомогою чого формувати. Вони не готові визнавати власні помилки й виправляти їх; схильні до незадоволеності життям, до переживання того, що живуть «не своїм» життям; мають низький рівень рефлексії, не схильні займати рефлексивну позицію щодо власного життя; схильні до фаталізму та пасивності, краще розглядати умови власного життя як непереборні перешкоди; проявляється егоцентрична позиція особистості, маніпулятивне ставлення, акцентованість на значущості своєї ролі в житті приниженням позиції інших; відчують перевагу над іншими, однак немає явного протистояння, існує бажання керувати іншими, не зважаючи на їхню волю та бажання.

Отже, отримані результати за рівнями сформованості соціальної компетентності в майбутніх вихователів свідчать про необхідність переходу від задекларованого компетентнісного підходу до активного його впровадження в практику підготовки сучасних фахівців, що дозволить подолати фрагментарність світосприйняття.

Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. Ун-т ім. Б.Грінченка, 2011. 320 с.

2. Василенко Н. Соціальна компетентність: сутність, структура, розвиток. *Нова педагогічна думка : наук. Журн.* Рівне: Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т . 2011. №2.
3. Закон України «Про вищу освіту». Київ, 2014. URL: <http://www.golos.com.ua/article/326225?fbclid=IwARoPckWt253JOKD4dF4vtoWfqvoeTjUtwcLGdsLVN1YJXQIcBEyOvlcA2N4> (Дата звернення 15.01.2020)
4. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія. Київ : КНЕУ, 2010. 348 с.
5. Зильберман С. В. Формирование моральной компетентности студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дисс. ...канд. психол. наук. Красноярск, 2004. 206 с.
6. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. кандидата психол. наук: 19.00.01. Москва, 2008. 242 с.
7. Исламгалиев Э. Г. Профессиональная компетентность педагога: социологический анализ: дисс. ...канд. социолог. наук. Екатеринбург, 2003. 176 с.
8. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. Київ, 1998. 36 с.
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (Дата звернення 16.01.2020).

АВТОРИ

Розділ 1

Ничкало Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Прокопенко І.Ф. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, ректор ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Черновол-Ткаченко Р.І. – кандидат педагогічних наук, професор, директор Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти, ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

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

Сагуйченко В.В. – доктор філософських наук, професор кафедри філософії КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»

Вихрущ В.О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Іонова О.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій та інклюзивній освіті ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Партола В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій та інклюзивній освіті ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Фроленкова Н.А. – кандидат економічних наук, доцент Національного університету водного господарства та природокористування, м. Київ.

Загрійчук І.Д. – доктор філософських наук, професор кафедри філософії та соціології Українського державного університету залізничного транспорту, м. Харків.

Гарник Л.П. – кандидат політичних наук, доцент кафедри підприємництва, торгівлі та експертизи товарів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Снігурова І.І. – старший викладач кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Олійник Т.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Товстяк М.М. – кандидат педагогічних наук, викладач Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Плужнікова Т.В. – кандидат медичних наук, старший викладач Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Краснова О.І. – викладач Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Краснов О.Г. – кандидат медичних наук, викладач Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

Товтин Н.І. – старший викладач кафедри співу, диригування і музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету, аспірантка кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Пєхота О.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, директор Центру

«Європейська освіта дорослих», голова Громадської ради з освіти дорослих Миколаївського міськвиконкому.

Аніщенко О.В. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ.

Прийма С.М. — доктор педагогічних наук, професор кафедри комп'ютерних наук Таврійського державного агротехнологічного університету.

Кириченко І.Ю. — аспірант Харківського національного університету радіоелектроніки.

Москаленко О.В. — викладач Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу.

Розділ 2

Баніт О.В. — доктор педагогічних наук, старший дослідник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

Комісова Т.Є. — кандидат біологічних наук, доцент, професор кафедри анатомії і фізіології людини ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Мамотенко А.В. — старший викладач кафедри анатомії і фізіології людини ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Коваленко Л.П. — старший викладач кафедри анатомії і фізіології людини ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Прокопенко І.А. — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової та професійної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди, директор науково-методичного тренінгового центру соціального та професійного розвитку людини ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Завгородня К.П. — аспірантка ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Ващенко Л.І. — аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ.

Прокопенко А.І. — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій, директор Інституту інформатизації освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Доценко С.О. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних технологій ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.

Ізбаш С.С. — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького.

Кухаренко В.М. — кандидат технічних наук, професор, професор кафедри технічної кріофізики НТУ «Харківський політехнічний інститут».

Кислова М.А. — кандидат педагогічних наук, викладач Криворізького коледжу Національного авіаційного університету.

Касьянова О.М. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Шахова Г.А. — старший викладач Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Стриженко Т.О. — старший викладач Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Каруник К.Д. — кандидат філологічних наук, старший викладач Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Сотніков Д.В. — аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Андреєва Т.Т. — кандидат філософських наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Андрєєва А.П. – студентка Київського університету ім. Бориса Грінченка

Дзюбенко О.В. – кандидат біологічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Носаченко В.М. – кандидат біологічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Харченко С.В. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудою експертизою Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Хорош М.В. – кандидат медичних наук, викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудою експертизою Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Паламарчук Д.В. – головний лікар Полтавського обласного центру МСЄ4.

Паламарчук Л.А. – головний лікар Полтавського обласного центру МСЄ4

Новікова Є.Б. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Скрипник Н. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Трубавіна І.М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Цибулько Л.Г. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки ДДПУ «Слов'янський державний педагогічний університет».

Харченко Н.В. – доктор економічних наук, доцент Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Костріков А.В. – кандидат медичних наук, доцент Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Голованова І.А. – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудою експертизою Української медичної стоматологічної академії м. Полтава.

Ляхова Н.О. – кандидат медичних наук, викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудою експертизою Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Белікова І.В. – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини, громадського здоров'я, організації та економіки охорони здоров'я з лікарсько-трудою експертизою Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава.

Філатова О.В. – кандидат медичних наук, асистент кафедри внутрішньої медицини № 3 з фтизіатрією Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава

Разумна А.Г. – старший викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Квасник О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Харківський В.С. – старший викладач Харківської медичної академії післядипломної освіти.

Панченко С.В. – доктор технічних наук, професор, ректор Українського державного університету залізничного транспорту, м. Харків.

Каграманян А.О. – кандидат технічних наук, доцент, проректор Українського державного університету залізничного транспорту, м. Харків.

Захарченко В.В. – кандидат технічних наук, доцент, заступник директора інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів Українського державного університету залізничного транспорту, м. Харків.

Белікова Н.В. – кандидат технічних наук, доцент, заступник директора навчально-наукового центру підвищення кваліфікації Українського державного університету залізничного транспорту, м. Харків.

Туренко Н.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Головченко Г.О. кандидат педагогічних наук, директор Коледжу преси та телебачення, м. Миколаїв.

Черкаський Я.А. – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, м. Київ.

Розділ 3

Григораш В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Григораш О.В. – магістр з управління навчальним закладом, директор Харківської ЗОШ № 113

Гречаник О.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Мармаза О.І. – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри наукових основ управління, ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Попович О.М. – кандидат педагогічних наук, декан педагогічного факультету, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету.

Королюк С.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського.

Швардак М.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

Дубюк В.Р. – магістрантка Мукачівського державного університету

Вітер Л.Ю. – магістр з управління навчальним закладом, завідувач КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 413 Харківської міської ради»

Герасимова І.Г. – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галич Т.В. – кандидат педагогічних наук, доцент КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»

Коваленко О.Г. – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ.

Каплун С.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри технічного та тилового забезпечення факультету логістики, Національна академія Національної гвардії України, м. Харків.

Розділ 4

Хлебнікова Т.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Чаговець А.І. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Коваленко О.А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійського усного і писемного мовлення ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Коваленко Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління земельними ресурсами та кадастру Харківського національного аграрного університету імені В.В. Докучаєва.

Водолазська Т.В. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського.

Портян М.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і технології дошкільної освіти та мистецьких дисциплін ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Сіваченко І.Г. – аспірантка ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Білик Н.І. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту після дипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, головний редактор електронного наукового фахового журналу «Імідж сучасного педагога».

Нелін Є.П. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Долгова О.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Горват М.В. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Кузьма-Качур М.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Ткаченко Л.В. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди».

Хмельницька О.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди».

Колісник О.В. – методист КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

Самойленко О.А. – кандидат педагогічних наук, голова предметної (циклової) комісії викладачів соціально-економічних дисциплін ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж ім. І.Я. Франка» (м. Коростишів, Житомирська обл.).

Белікова О.В. – старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Бессонова Н.М. – старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Греул О.О. – старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Дитюк С.О. – старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури.

Воронцова О.М. – учитель-методист, в.о. директора Відокремленого структурного підрозділу «Костянтинівський коледж Луганського національного аграрного університету» (м. Костянтинівка, Донецька обл.).

Водолаженко О.В. – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Жерновникова О.А. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Проскурня О.І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Дейниченко Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Дейніченко Т.І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Гладуш В.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ.

Хижняк М.В. – кандидат біологічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Ушмарова В.В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової і професійної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Брижак Н.Ю. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Мішкулинець О.О. – кандидат психологічних наук, викладач Гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету.

Вісікайло Т.В. – кандидат педагогічних наук, викладач фахових дисциплін Харківського художнього училища.

Беземчук Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецької освіти і диригентсько-хорової підготовки вчителя ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Мартем'янова А.В. – доцент кафедри теорії та методики мистецької освіти і диригентсько-хорової підготовки вчителя ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Соколова К.В. – вчитель української мови та літератури Опорного закладу «Бутенківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів імені Ю.П. Дольд-Михайлика» Кобеляцького району Полтавської області.

Шпак І.О. – начальник Міжнародного культурно-освітнього центру Харківського міжнародного медичного університету.

Яловега І.Г. – кандидат технічних наук, докторант кафедри початкової і професійної освіти, доцент кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Пономарьова Н.О. – доктор педагогічних наук, декан фізико-математичного факультету, професор кафедри інформатики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Зуб С.С. – доктор фізико-математичних наук, проректор з інноваційної діяльності та перспективного розвитку, професор кафедри математики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Веприк С.А. – доцент кафедри інформатики ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Олефіренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформатики ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Темченко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Ліба О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Штима М.Ю. – магістрантка Мукачівського державного університету

Молнар Т.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Багно Ю.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Сергійчук О.М. – кандидат історичних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди».

Фенцик О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

Пинзеник О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

Коц В.П. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри анатомії та фізіології людини імені доктора медичних наук, професора Синельникова Я.Р. ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Коц С.М. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри анатомії та фізіології людини імені доктора медичних наук, професора Синельникова Я.Р. ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Розділ 5

Бойчук Ю.Д. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Казачінер О.С. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Войно-Данчишина О.Л. – кандидат юридичних наук, доцент кафедри економіки та права Харківський гуманітарний університет «Національна українська академія».

Аніщенко А.П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедра туристичного бізнесу Харківської державної академії культури.

Яріко М.О. – кандидат культурології, старший викладач кафедри туристичного бізнесу Харківської державної академії культури.

Боярська-Хоменко А.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Коваленко В.В. – аспірант Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків.

Ростока М.Л. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник громадської організації «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами», м. Київ.

Яковенко В.В. – викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

Козлюк О.А. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені професора Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

Косарева О.І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені професора Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ, УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

За загальною редакцією Н.Г. Ничкало, І.Ф. Прокопенка

Відповідальний за випуск:
А.В. Боярська-Хоменко

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності
несуть автори

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 31,74. Тир. 300 прим. Зам. 767-20.
Видавець та виготовлювач ФОП Бровін О.В.
61022, м. Харків, вул. Трінклера, 2, корп.1, к.19. Т. (057) 758-01-08, (066) 822-71-30
Свідоцтво про внесення суб'єкта до Державного реєстру
видавців та виготовників видавничої продукції серія ДК 3587 від 23.09.09 р.

СТИЛЬ®
ИЗДАТ
ТИПОГРАФИЯ
www.stil-izdat.com