

ISSN 2308-6386

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (14)

Київ – 2018

УДК 374.7
О 72

Фахове видання України з педагогічних наук (Постанова президії ВАК України від 10.11.2010 р. № 1-05/7; Наказ МОН України від 13.07.2015, № 747 «Про затвердження рішення Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 30 червня 2015 р.» (Додаток 17 до Наказу, п. 124, стор. 10. – URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4229/nmo-747-1.pdf>).

Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профіль: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAAJ&hl=en>)

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 20056-9856 ПР від 01.07. 2013 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 7 від 10 вересня 2018 року).

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

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

Наукова рада:

Кремень В. Г. доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради*
Луговий В. І. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Дубасенюк О.А. доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Лук'янова Л.Б. доктор педагогічних наук, професор (*голова редакційної колегії*)
Аніщенко О. В доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови ред. колегії*)
Бабушко С.Р. доктор педагогічних наук, доцент
Беднарчик Х. доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України
Волярська О.С. доктор педагогічних наук, доцент
Дудак А. доктор хабілітований, професор (*Республіка Польща*)
Прийма С.М. доктор педагогічних наук, доцент
Хомич Л. О. доктор педагогічних наук, професор
Шкляр А.Х. доктор педагогічних наук, професор (*Республіка Білорусь*)
Шльосек Ф. доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України (*Республіка Польща*)
Щербак О. І. доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України
Баніт О. В. кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (*технічний редактор*)
Василенко О.В. кандидат педагогічних наук, доцент (*переклад*)
Зінченко С. В. кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (*відповідальний секретар*)

О 72 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. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. Вип. 1 (14). 244 с.

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з теоретичних, методологічних і методичних проблем освіти дорослих, зокрема змісту, напрямів, історії її розвитку, порівняльного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Для науковців, вчителів, викладачів професійних навчальних закладів, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386

© ІПООД НАПН України.

© Видавець ПП Лисенко М.М., 2018

**NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE
INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION**

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

COLLECTION OF SCIENTIFIC WORKS

VOLUME 1 (14)

Kyiv – 2018

UDC 374.7
O 72

Professional edition of Ukraine on pedagogical sciences (Resolution of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine dated November 10, 2010 No. 1-05 / 7; Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 13, 2015, No. 747 «On Approval of Decisions of the Appraisal Board of the Ministry on the Activities of Specialized Scientific Boards dated June 30, 2015» (Annex 17 to the Order, paragraph 124, page 10. - URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4229/nmo-747-1.pdf>).

The edition is indexed by Google Scholar (Google Scholar profile: <https://scholar.google.com/citations?user=f0VUgP4AAAAJ&hl=en>).

Certificate of the State registration of a published mass medium «Adult Education: Theory, Experience, Prospects» KB № 20056-9856 PR dated 01.07.2013

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine (Protocol N 7, dated September 10, 2018).

Founder: Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Address of the editorial office: 04060, Kyiv, St. M.Berlinskoho, 9

Scientific Board:

Kremen V.G. Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NASc and NAPS of Ukraine,
Lugovyi V.I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
Nychkalo N.G. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
Filipchuk G.G. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
Dubaseniuk O.A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial Board:

Lukyanova L. B. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Editor-in-Chief*)
Anishchenko O.V. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Deputy Editor-in-Chief*)
Babushko S.R. Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Bednarchyk H. Doctor Habilitated, Professor, Foreign Member of the NAPS of Ukraine
Voliarska O.S. Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Dudak A. Doctor Habilitated, Professor (*Republic of Poland*)
Pryima S.M. Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Khomych L.O. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Shkliar A.H. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Republic of Belarus*)
Shliosek F. Doctor Habilitated, Professor, Foreign Member of the NAPS of Ukraine (*Republic of Poland*)
Shcherbak O. I. Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine
Banit O. V. Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher (*Technical Editor*)
Vasylenko O.V. Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher (*English version*)
Zinchenko S.V. Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher (*Executive Secretary*)

O 72 Adult Education: Theory, Experience, Prospects: collection of scientific works / [Ed. Board L. B. Lukyanova (Chief ed.) and others]; Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine. Kyiv; Nizhyn: Publisher PP Lysenko M.M., 2018. Volume 1 (14). 244 p.

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

For scientists, teachers, teachers of vocational schools, educators of higher educational establishments, students of postgraduate institutions, doctoral and postgraduate students, students.

*25-РІЧЧЮ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НАПН УКРАЇНИ
(1993 – 2018 рр.)
ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ*

ЗМІСТ

Розділ I

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

Łukianowa Larysa

Z polskich doświadczeń kształcenia kadr pedagogicznych edukacji dorosłych..... 12

Аніщенко Олена Валеріївна

Моделі центрів освіти дорослих в Україні..... 22

Vasylenko Olena

Development of soft skills in the system of Adult education..... 35

Ващенко Любов Іванівна

Теоретичні засади неформальної освіти дорослих..... 44

Волярська Олена Станіслаєівна

Теорія і практика освіти дорослого економічно активного населення України в контексті європеїзації..... 52

Полтавець Наталія Вікторівна

Теоричий потенціал дорослих у контексті науково-термінологічного апарату професійної педагогіки..... 62

Pavliuk Roman

Discovering of research-based training system effectiveness in Ukraine..... 70

Розділ II

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

Баранова Лілія Миколаївна

Забезпечення кроскультурної підготовки студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти Канади..... 83

Боса Ірина Олександрівна

Культурно-освітня діяльність Єлисаветградського товариства поширення грамотності і ремесел (кінець XIX – початок XX ст.)..... 92

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна

Інституалізація освіти дорослих в Німеччині: історичний аспект..... 103

Вовк Мирослава Петрівна, Машкова Інна Миколаївна	
<i>Канадський досвід українознавчої освіти: можливості конструктивного використання у вітчизняній освітній практиці.....</i>	112
Горетько Тетяна В'ячеславівна	
<i>Системний підхід до професійної підготовки ІТ-менеджерів у закладах вищої освіти США.....</i>	124
Гришко Вікторія Вікторівна	
<i>Університети третього віку як складова неперервної освіти: зарубіжний досвід.....</i>	131
Кобюк Юлія Миколаївна	
<i>Організація процесу набуття професійного досвіду майбутніми вчителями початкових класів в університетах Австралії.....</i>	140
Маслова Тетяна Василівна	
<i>Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів польської мови в Республіці Польща.....</i>	147
Огієнко Олена Іванівна	
<i>Організаційно-змістові аспекти функціонування системи освіти дорослих у Канаді.....</i>	154
Теренко Олена Олексіївна	
<i>Екстраполяція північноамериканського досвіду розвитку освіти дорослих у вітчизняній освітній простір.....</i>	162
Товканець Ганна Василівна	
<i>Тенденції в розвитку європейської мовної освіти у XXI столітті...</i>	171

Розділ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Баніт Ольга Василівна	
<i>Бізнес-освіта в системі професійного розвитку топ- менеджерів міжнародних організацій.....</i>	180
Бокша Наталія Іванівна	
<i>Особливості організації адаптаційного навчання молодих фахівців інженерних спеціальностей в умовах виробництв швейної промисловості.....</i>	189

Сиско Наталія Миколаївна

Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку викладачів в умовах закладу професійної (професійно-технічної) освіти..... 197

Franc Małgorzata

Strategie radzenia sobie ze stresem w środowisku pracy w kontekście szczebli menedżerów i umiejętności menedżerskich... 207

Ходацька Ольга Миколаївна

Розвиток професіоналізму вчителя-філолога в умовах неформального та інформального навчання..... 219

Щербина Дар'я Володимирівна

Розвиток готовності до самореалізації старших дорослих в умовах неформальної освіти..... 228

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ..... 239

CONTENTS

Chapter I.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION PROCESSES

Lukyanova Larisa <i>FROM POLISH EXPERIENCES OF EDUCATION OF ADULT PEDAGOGICAL TEACHERS.....</i>	12
Anishchenko Olena <i>ADULT EDUCATION CENTER MODELS IN UKRAINE.....</i>	22
Vasylenko Olena <i>DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN THE SYSTEM OF ADULT EDUCATION.....</i>	35
Vashchenko Lyubov <i>THEORETICAL PRINCIPLES OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION..</i>	44
Volyarskaya Elena <i>THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION OF ECONOMICALLY ACTIVE ADULT POPULATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF EUROPEANIZATION.....</i>	52
Poltavets Natalia <i>ANALYSIS OF THE CONCEPT «CREATIVE POTENTIAL» IN THE CONTEXT OF THE SCIENTIFIC-TERMINOLOGICAL APPARATUS OF PROFESSIONAL PEDAGOGY.....</i>	62
Pavliuk Roman <i>DISCOVERING OF RESEARCH-BASED TRAINING SYSTEM EFFECTIVENESS IN UKRAINE.....</i>	70

Chapter II.

ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE – PEDAGOGICAL AND HISTORICAL- PEDAGOGICAL RESEARCHES

Baranova lilia <i>PROVIDING STUDENTS' CROSSCULTURAL TRAINING IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION IN CANADA.....</i>	83
Bosa Iryna <i>CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE YELYSAVETGRAD SOCIETY OF LITERACY AND CRAFTS SPREADING IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURY.....</i>	92
Boiarska-Khomenko Anna <i>INSTITUTIONALIZATION OF ADULT EDUCATION IN GERMANY: HISTORICAL ASPECT.....</i>	103

Vovk Myroslava, Mashkova Inna	<i>THE POSSIBILITIES OF CONSTRUCTIVE APPLYING CANADIAN EXPERIENCE IN UKRAINIAN STUDIES FOR UKRAINE'S EDUCATIONAL PRACTICE.....</i>	112
Goretko Tetiana	<i>SYSTEMS APPROACH TO IT MANAGERS' PROFESSIONAL TRAINING OF IN THE USA HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS....</i>	124
Hryshko Viktoriia	<i>UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE AS ALIFELONG EDUCATION COMPONENT: INTERNATIONAL PRACTICES.....</i>	131
Kobiuk Yuliia	<i>ORGANIZATION OF THE PROCESS ACQUIREMENT OF THE PROFESSIONAL EXPERIENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE UNIVERSITIES OF AUSTRALIA.....</i>	140
Maslova Tetiana	<i>COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF POLAND.....</i>	147
Ohiienko Olena	<i>ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN CANADA.....</i>	154
Terenko Olena	<i>EXTRAPOLATION OF NORTH AMERICAN EXPERIENCE OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN NATIONAL EDUCATIONAL SPACE...</i>	162
Tovkanec Hanna	<i>EDUCATIONAL LANGUAGE TENDENCIES IN THE XXIst CENTURY EUROPE.....</i>	171

**Chapter III.
TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION
OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES**

Banit Olga	<i>BUSINESS EDUCATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TOP-MANAGERS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS.....</i>	180
Boksha Nataliia	<i>FEATURES OF THE ADAPTATIONAL TRAINING ORGANIZATION FOR YOUNG SPECIALISTS IN ENGINEERING SPECIALTIES UNDER THE CONDITIONS OF GARMENT INDUSTRY MANUFACTURE.....</i>	189
Sysko Nataliia	<i>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN CONTRACTING CONDITIONS PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION.....</i>	197

Franc Malgozata

<i>STRATEGIES AGAIN WITH STRESS IN THE WORKING ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF LEVEL OF MANAGEMENT AND MANAGER SKILLS.....</i>	207
--	-----

Hodatska Olha

<i>DEVELOPMENT OF TEACHER-PHILOLOGIST ROFESSIONALISM IN THE CONTEXT OF INFORMAL EDUCATION AND SELF-STUDY.....</i>	219
---	-----

Shcherbyna Daria

<i>DEVELOPMENT OF READINESS TO SELF-REALIZATION OF SENIOR ADULTS IN CONDITION OF NON-FORMAL EDUCATION.....</i>	228
--	-----

FOR AUTHORS.....	239
-------------------------	-----

РОЗДІЛ I

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

УДК 374.7 (438)

Lukyanova Larisa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

ORCID ID 0000-0002-0982-6162

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Z POLSKICH DOŚWIADCZEŃ KSZTAŁCENIA KADR PEDAGOGICZNYCH EDUKACJI DOROSŁYCH

Summary. The article presents the training of pedagogical staff for working with adults as an important sphere of society activity. There is substantiated the necessity of the development of the system of training specialists for adult education which is dictated by the variety of their professional roles. In formal education they are teachers of pedagogical and andragogical disciplines, highly specialized profile teachers, specialists in the field of adult education, consultants, methodologists, experts, organizers, tutors, inspectors, social workers, management employees. In non-formal adult educational environment, they are andragogues – experts; andragogues-consultants; inspectors; andragogues-organizers; andragogue -communication agents, andragogues- stimulators, andragogues-idea generators). The peculiarities of formation and development of vocational training of andragogues in Poland are revealed. The modern approaches to organizing the vocational training of pedagogical staff for working with adults in Poland are analyzed and summarized; the modern Polish tendencies typical to this process are substantiated. The features of this training on the bachelor's and master's levels are determined. There is also described the target and organizational-content aspects of the vocational training of andragogues at the universities of Poland. The attention is paid to the theoretical-methodological, legislative and technological aspects of this training aimed at the formation and development of professional competence of andragogues. The curricula of several universities, which carry out vocational training of pedagogical staff for working with adults are analyzed, the content of postgraduate practice-oriented andragogical training is outlined. There are identified positive ideas of Poland's experience which should be implemented in the educational environment of Ukraine.

Key words: *andragogue, pedagogical staff for working with adults, vocational training, postgraduate education, curriculum, educational program.*

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

ORCID ID 0000-0002-0982-6162

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

Анотація. Обґрунтовано нагальність розвитку системи підготовки фахівців для освіти дорослих. Проаналізовано та узагальнено сучасні підходи щодо організації професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у Польщі. Визначено особливості цієї підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях; описано цільові та організаційно-змістові аспекти професійної підготовки андрагогів в університетах Польщі. Проаналізовано навчальні плани окремих університетів, які здійснюють професійну підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими, окреслено зміст післядипломної практикоорієнтованої андрагогічної підготовки. Виокремлено позитивні ідеї досвіду Польщі, які доцільно імплементувати в освітнє середовище України.

Ключові слова: андрагог, педагогічний персонал для роботи з дорослими, професійна підготовка, післядипломна освіта, навчальний план, освітня програма.

Лукьянова Лариса Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины, директор Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

ORCID ID 0000-0002-0982-6162

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ДЛЯ РАБОТЫ СО ВЗРОСЛЫМИ: ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ

Аннотация. Обоснована актуальность развития системы подготовки специалистов для образования взрослых. Проанализированы и обобщены современные подходы к организации профессиональной подготовки педагогического персонала для работы со взрослыми в Польше. Определены особенности этой подготовки на бакалаврском и

магистерском уровнях; описано целевые и организационно-содержательные аспекты профессиональной подготовки андрагогов в университетах Польши. Проанализированы учебные планы отдельных университетов, осуществляющих профессиональную подготовку педагогического персонала для работы со взрослыми, определено содержание последипломной практики ориентированной андрагогической подготовки. Выделены позитивные идеи опыта Польши, которые целесообразно имплементировать в образовательную среду Украины.

Ключевые слова: андрагог, педагогический персонал для работы со взрослыми, профессиональная подготовка, последипломное образование, учебный план, учебная программа.

We współczesnej przestrzeni oświatowej przygotowanie specjalistów w zakresie edukacji dorosłych staje się wiodącą formą praktyki społecznej oraz istotną sferą działalności społeczeństwa. Będąc składnikiem systemu edukacji dorosłych, łączy ono działaczy oświatowych wokół wspólnej sprawy, idei i interesów. Według S. Houle «pedagodzy dorosłych teoretycznie nie należą do jednego zawodu, należy ich raczej zaliczać do całej rodziny zawodów» [6].

Warto zauważyć, że w krajach europejskich trwa dyskusja na temat najbardziej racjonalnych ścieżek rozwoju systemu przygotowywania i doskonalenia personelu pedagogicznego do pracy z dorosłymi. Jak twierdzi M. Knowles najważniejszym zadaniem światowej wspólnoty pedagogicznej jest przygotowanie «kompetentnych specjalistów w zakresie edukacji dorosłych (adult educators), którzy potrafią korzystać ze swojej wiedzy w ciągle zmieniających się warunkach, zajmować się samodoskonaleniem oraz samokształceniem przez całe swoje życie». Uczony zauważył, iż tak naprawdę niewielu jest prawdziwych specjalistów w zakresie edukacji dorosłych, czyli takich osób, które uzyskały specjalistyczne kwalifikacje zawodowe w zakresie nauczania dorosłych i które mają duże osiągnięcia w tej dziedzinie [10].

Uzasadniając konieczność rozwoju systemu przygotowania fachowców ds. edukacji dorosłych, przytoczę opinię P. Jarvisa na temat różnorodności ról zawodowych, pełnionych przez andragogów w społeczeństwie, a mianowicie: wykładowcy dyscyplin pedagogicznych i andragogicznych; wykładowcy profili o wąskiej specjalizacji (np. etyki, psychologii, ekonomii), którzy oprócz specjalistycznej wiedzy, opanowali również wiedzę i technologię andragogiczną, specjaliści-badacze w zakresie edukacji dorosłych; doradcy, metodycy, eksperci, organizatorzy, tutorzy, inspektorzy, pracownicy socjalni, pracownicy sfery zarządzania etc. (w instytucjach, organizacjach, w przedsiębiorstwach sfery produkcyjnej i społecznej) [8].

Ponadto obok edukacji formalnej obecnie coraz bardziej aktualne stają się różne formy nieformalnej lub pozaformalnej edukacji dorosłych.

Jak wynika z analizy materiałów badawczych, niewiele jest źródeł

naukowych, które bezpośrednio opisywałyby status, rolę i funkcje andragoga, «znacznie więcej uwagi w edukacji dorosłych poświęca się uczniom, a nie pedagogom» [2]. Problematyką personelu pedagogicznego w systemie edukacji dorosłych zajmowali się uczeni ukraińscy (O. Aniszczenko, S. Archipowa, S. Babuszko, W. Olijnyk, W. Pucow, Ł. Tymczuk, O. Czuhaj i inni) oraz zagraniczni (M. Gromkova, A. Żdanow, A. Kukujew, S. Brukfeld, P. Jarvis, N. Knowles, N. Miller, F. Pegler, R. Swanson, R. Smith, U. Ukke, R. Faultish i inni.). Kwestia profesjonalizacji edukacji dorosłych została dokładnie opisana w pracach polskich uczonych: T. Aleksandra, H. Bednarczyka, M. Marczyka, S. Kaczora, Ł. Kopciwicz, L. Turosa, a także B. Wojtasik, U. Jaruszki i innych.

Pomimo wielu osiągnięć ukraińskich naukowców oraz pedagogów praktyków w zakresie edukacji dorosłych, nie możemy jeszcze mówić o kwestii przygotowania personelu pedagogicznego do pracy z dorosłymi jako odrębnej dziedzinie studiów naukowych. Na uczelniach wyższych pedagogiczne przygotowanie pedagogów andragogów jest realizowane systemowo, w ośrodkach studiów podyplomowych, a programy oświatowe w zakresie rozwoju kompetencji andragogicznych nie są jeszcze popularne.

Jednocześnie Ministerstwo Polityki Socjalnej, uwzględniając światowe doświadczenia w dziedzinie kształcenia ustawicznego oraz wzrost zapotrzebowania na edukację dorosłych, a także, wyodrębnienie andragogiki w osobny kierunek naukowy w systemie wiedzy pedagogicznej poparło propozycję Ministerstwa Oświaty i Nauki co do potrzeby stworzenia nowego zawodu (pismo № 1/12-2537 z dnia 13.03.2018) oraz projektu Zmiany nr 8 do Klasyfikatora zawodów, dzięki której wniesiono nową nazwę zawodu «andragog» z kodem 2359.2 (grupa zawodowa «Inni specjaliści ds. nauczania»).

Celem artykułu jest zapoznanie się, analiza i uogólnienie sposobów organizacji kształcenia zawodowego personelu pedagogicznego do pracy z dorosłymi w Polsce; przedstawienie aktualnych polskich tendencji, towarzyszących temu procesowi oraz wyodrębnienie pozytywnych doświadczeń, z których można byłoby skorzystać na polu oświatowym Ukrainy.

Przygotowanie do zawodu na kierunkach andragogicznych. Obecnie zawód andragoga w Polsce uznawany jest za profesję nowej generacji, którego rozwój spowodowany był sytuacją ekonomiczną w kraju, potrzebą ciągłego rozwoju osobowego i profesjonalnego człowieka, zdobycia dodatkowych umiejętności w celu bycia konkurencyjnym na rynku pracy. Do państwowego klasyfikatora zawodów i specjalności zawód andragoga został wpisany pod № 235101 [7] i dość duża ilość uczelni różnych form własności proponuje studia przygotowujące specjalistów w tym zakresie. Ponadto na uniwersytetach ma również miejsce przygotowanie specjalistów do pracy z dorosłymi w zawodach spokrewnionych, a mianowicie: edukator dorosłych, trener, trener-konsultant,

które są także oficjalnie uznane i zarejestrowane w klasyfikatorze zawodów i specjalności.

Na stronach polskich uniwersytetów zaznacza się, iż kierunek andragogika przeznaczony jest dla osób, które chcą skoncentrować się w swojej działalności zawodowej właśnie na pracy z dorosłymi, a nie «pracować z dziećmi i młodzieżą». Idealnym kandydatem na takie studia jest osoba, przekonana o tym, iż może się uczyć przez całe swoje życie, a w przyszłości chciałaby uczyć dorosłych [9].

Warto zaznaczyć, iż od drugiej połowy lat 90-ych XX w. system przygotowywania specjalistów w Polsce, w tym również andragogów ma strukturę podzielną na 2 poziomy: *trzyletnie studia licencjackie* (poziom bakaławski) i *dwuletnie studia magisterskie*.

Pierwszy cykl nauczania trwa trzy lata i kończy się uzyskaniem stopnia bakaławra (licencjata). Drugim poziomem akademickim bazowego wykształcenia wyższego jest magistratura, po ukończeniu której absolwent posiada poszerzoną wiedzę wąskiego profilu i w zasadzie wszystkie polskie uniwersytety, prowadzące studia licencjackie w zakresie andragogiki proponują również studia magisterskie w tym zawodzie. Słuszność wprowadzenia i rozwoju studiów magisterskich z andragogiki potwierdza A. Hartres, który uważa, iż uznanie jakiegokolwiek kierunku przygotowania specjalistów dokonuje się właśnie od momentu wprowadzenia stopnia magistra i doktora [3].

Podczas studiów magisterskich, osobom, które uzyskały stopień licencjata na innych kierunkach proponowane są dodatkowe zajęcia fakultatywne (np. «Metodyka pracy dydaktycznej z dorosłymi», «Konsultacje ds. kariery», «Procesy samokształcenia» itp.), co pozwala nadrobić wiedzę i umiejętności, uzyskane przez absolwentów pierwszego cyklu nauczania.

Obecnie dużo uczelni w Polsce przygotowuje specjalistów w zakresie edukacyjno-oświatowej pracy z dorosłymi. Należy dodać, iż kierunek nie zawsze nazywa się andragogika, jak np. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Dostyc często można spotkać w nazwie wyrażenie «edukacja dorosłych» (Edukacja i zarządzanie karierą dorosłych na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu), «Edukacja dorosłych, coaching» na Uniwersytecie Łódzkim lub «Edukacja dorosłych i gerontologia»).

Uniwersytet Warszawski np. przygotowuje andragogów na poziomie licencjatu i magistratury. Na Wydziale Pedagogicznym studiów licencjackich dostępny jest kierunek «Andragogika – organizacja edukacji dorosłych»[18]. Na poziomie magisterskim studia mogą być kontynuowane na kierunkach: «Andragogika – Edukacja pozaformalna dorosłych – prowadzenie szkoleń», «Andragogika – doradztwo zawodowe i edukacyjne dorosłych» oraz «Animator kultury i doradca edukacyjno-zawodowy w społeczeństwie wielokulturowym».

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu również prowadzone są studia licencjackie

dzienne na kierunku «Doradztwo zawodowe i personalne» oraz studia magisterskie na kierunku «Edukacja dorosłych i zarządzanie karierą» [21].

Na Uniwersytecie Łódzkim na Wydziale Nauk o Wychowaniu prowadzone są zaoczne oraz dzienne studia licencjackie na kierunku «Edukacja dorosłych, coaching» [16]. Na studiach magisterskich (dziennych i zaocznych) na wydziale pedagogiki również funkcjonuje kierunek kształcący przyszłych magistrów pedagogiki w zakresie edukacji dorosłych i coachingu. Nauczanie dorosłych oparte jest na wartościach demokratycznych, tolerancji i solidarności, odpowiedzialnym korzystaniu z wolności [19]. Dlatego też jako podmiot działalności oraz podmiot współdziałania podmiotowego pedagog-andragog powinien posiadać szeroki zakres wiedzy, opanować różne umiejętności i nawyki, pomagające w zrozumieniu i rozwoju potencjału edukacyjnego różnych grup społecznych dorosłych ludzi.

W procesie przygotowania do zawodu na kierunkach andragogicznych plany nauczania przewidują zazwyczaj uzyskiwanie wiedzy, związanej z funkcjonowaniem dorosłego człowieka w różnych sferach życia, a szczególnie w sferze zawodowej, działalności oświatowej i społecznej/socjalnej, a także zdobycie umiejętności niezbędnych do efektywnego funkcjonowania dorosłych w działalności edukacyjno-zawodowej. Ponieważ andragogika jest nierozzerwalnie związana z pedagogiką w procesie przygotowania przyszłych andragogów na polskich uniwersytetach realizowany jest plan nauczania bardzo podobny do planu nauczania na kierunkach pedagogicznych. Studenci uzyskują wiedzę teoretyczną oraz doświadczenie praktyczne, niezbędne im do prowadzenia działalności zawodowej [18], co pozwala pracować z różnymi kategoriami ludzi dorosłych. Jest to wiedza z psychologii, pedagogiki, ochrony zdrowia.

Zazwyczaj program przedmiotów nauczania obejmuje sferę pedagogiczną, psychologiczną i andragogiczną, a także sferę zarządzania, socjologii, kultury [9]. Przygotowanie psychologiczne zajmuje największą część programu i jest realizowane przy pomocy takich przedmiotów jak np.: psychologiczne koncepcje wieku dorosłego, psychologia rozwojowa dorosłych, metodologia pracy pedagogiczno-psychologicznej z bezrobotnymi. Duże znaczenie mają również przedmioty, które pokazują doświadczenia całościowego uczenia się w krajach UE, socjalno-ideologiczne konteksty edukacji, a także nauczanie w środowisku roboczym; dydaktykę dorosłych, metodologię rozwoju zawodowego itd.

Program przygotowania zależy niewątpliwie od specjalizacji i wymaga odbycia stażu oraz praktyk w państwowych lub prywatnych instytucjach różnych branży oraz sektorów gospodarki, które zajmują się działalnością edukacyjną i szkoleniową dorosłych. Tak więc w zależności od specjalizacji plan nauczania może zawierać również inne przedmioty. Np. na uniwersytecie w Łodzi program studiów licencjackich z pedagogiki na specjalności «Edukacja dorosłych,

coaching» [14] zawiera przedmioty nauczania, zapewniające przygotowanie w tym właśnie kierunku, a mianowicie: andragogika z coachingiem zawodowym, Coaching – rozwój kompetencji zawodowych i personalnych; andragogika wolnego czasu, andragogika rodziny i life coaching, Coaching w ZZL, Kariera, konsultacje i doradztwo: Badania, teoria; e-learning dla dorosłych, Kariera i rozwój zawodowy [16].

Kształcenie na kierunku «Edukacja dorosłych z gerontologią» wymagało wprowadzenia przedmiotów, które umożliwiają efektywność działalności zawodowej z osobami dorosłymi (Gerontologia socjalna, metodologia; Choroby chroniczne w okresie życia dorosłego; Edukacja gerontologiczna; Możliwości samorozwoju – zmiany w człowieku i człowiek w zmieniającym środowisku).

Ogólnie nauczanie tych przedmiotów pozwoli studentom zapoznać się z tendencjami i kierunkami rozwoju oraz praktycznymi rozwiązaniami w edukacji dorosłych w krajach zachodnich; teorie wychowania/nauczania dorosłych (teorie transformacyjnego uczenia się, uczenia się przez doświadczenie, uczenie się sytuacyjne, uczenie się przez życie codzienne); koncepcje starzenia się człowieka i osobliwości adaptacji do życia na emeryturze, fenomen dyskryminacji (ageism) oraz marginalizacja osób w wieku starszym [20].

W procesie kształcenia szczególną rolę pełnią te sfery wiedzy, które wynikają z działania podmiotów procesu nauczania. Dlatego istotnym zadaniem kształcenia zawodowego jest rozwój kompetencji emocjonalnych, komunikacyjnych i metodycznych, a także umiejętności właściwego wykorzystania narzędzi oceniania postępów w nauce. W takich warunkach spośród kompetencji zdobywanych przez studentów podczas studiów najważniejsze są te, które pomagają w tworzeniu indywidualnych projektów, rozwoju zawodowym/karierze, efektywnym funkcjonowaniu w środowisku pracy, definiowaniu własnego procesu nauczania w kontekście najnowszych teorii andragogicznych, tworzeniu programów nauczania, określaniu zmian rynków pracy i ich wpływu na edukację dorosłych i ich kariery, wykorzystaniu najnowszych technologii nauczania dorosłych [20].

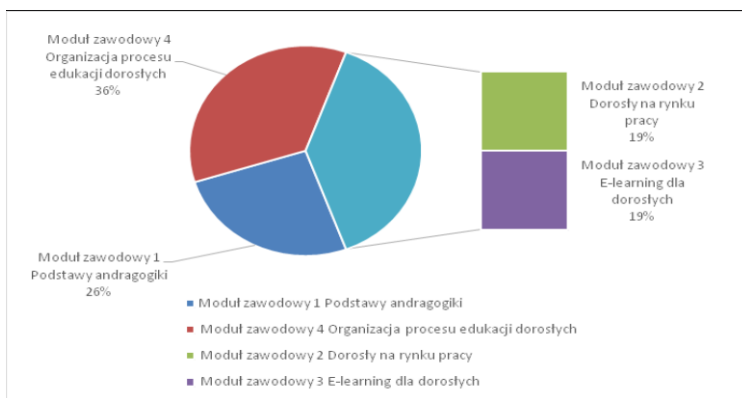
Przyjrzyjmy się bardziej szczegółowej analizie kształcenia andragogów, realizowanego na Uniwersytecie Warszawskim. Jak już wspomniałam powyżej, na studiach licencyjckich kierunek nazywa się «andragogika – organizacja edukacji dorosłych», istnieje możliwość podjęcia studiów zarówno stacjonarnych, jak i zaocznych [18]. Absolwenci są specjalistami w zakresie procesów organizacji i zarządzania, edukacji i szkoleń dla dorosłych. Takie kształcenie w ramach Narodowego Programu Akredytacji Kierunków Studiów «Studia z przyszłością 2016 r.» uzyskał certyfikat, poświadczający, iż koncepcja kształcenia wyróżnia się wysoką jakością programów nauczania z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy oraz oczekiwań środowiska społeczno-ekonomicznego, a zdobyta wiedza jest zawsze aktualna i

nowoczesna, natomiast nawyki i kompetencje mają popyt wśród pracodawców.

Studia licencjackie trwają sześć semestrów i składają się z trzech etapów. Każdy etap (jeden rok nauczania) obejmuje odpowiednie moduły. Przejście do kolejnego etapu nauczania (na następny rok) wymaga zaliczenia wszystkich modułów, przewidzianych na danym etapie nauczania i uzyskania co najmniej 60 punktów ECTS. Ilość obowiązkowych godzin nauczania wynosi 1699. Jednocześnie część przedmiotów, należących do modułu przedmiotów ogólnopedagogicznych (kształcenia ogólnego) studenci mogą wybierać sami [18].

Oprócz modułów obowiązkowych, składających się z przedmiotów ogólnopedagogicznych, przedmiotów zawodowych i przedmiotów ze specjalizacji, student powinien wybrać zajęcia fakultatywne (dodatkowe), które proponowane są na wydziale oraz kursy ogólnowuniwersyteckie (z innych dziedzin wiedzy), które w przypadku niewystarczającej ilości, mogą przynieść dodatkowe punkty ECTS.

Analiza treści programów kształcenia pokazuje, iż na licencjacie znaczna ilość przedmiotów (pierwszy blok) w ramach dyscyplin ogólnopedagogicznych jest wspólna dla podstawowych specjalności kierunku pedagogicznego. Drugi blok to przedmioty praktyczne i teoretyczne, zapewniające gruntowne przygotowanie do zawodu. Blok składa się z 4 modułów zawodowych z 15 przedmiotów, które są studiowane od pierwszego do trzeciego roku studiów [15] (ich podział przedstawiono na rys. 1).



Rys. 1. Moduły zawodowe na specjalizacji «Andragogika – organizacja edukacji dorosłych»

Warto zauważyć, iż pierwszy moduł zawodowy zawiera zarówno przedmioty teoretyczne (Historia i współczesność edukacji dorosłych w Polsce,

Edukacyjne formy wspomagania rozwoju dorosłego człowieka), tak i metodyczne «Techniki aranżacji wydarzeń edukacyjnych». Od pierwszego roku wprowadzane są również przedmioty praktyczne, np., «Praktyki pedagogiczne – wizyty studyjne». Drugi i trzeci moduł zawodowy nastawione są na zapoznanie się z charakterystyką dorosłego człowieka na rynku pracy oraz odpowiednimi technologiami kształcenia, umożliwiającymi adaptację dorosłego człowieka w środowisku pracy. Na trzecim roku studiów w ramach czwartego modułu zawodowego szczególnie nacisk kładzie się na przedmioty, pokazujące specyfikę pracy z osobami dorosłymi. Osobne miejsce poświęcone jest również procesom logistycznym i marketingowym w edukacji dorosłych.

Znaczną uwagę w procesie kształcenia przyszłych andragogów poświęca się komponentowi praktycznemu jako możliwości wypróbowania własnych umiejętności pedagogicznych, dydaktycznych oraz organizatorskich, a więc duża ilość zajęć praktycznych odbywa się na zasadzie praktyki. Studia kończą się obroną pracy dyplomowej, nad którą można zacząć pracować po uzyskaniu zezwolenia, a więc po zaliczeniu wszystkich modułów, złożenia egzaminu z języka obcego na poziomie B2, zaliczenia seminarium dyplomowego i uzyskania 180 punktów ECTS [20].

Po ukończeniu licencjatu można kontynuować naukę, poszerzać swoje zainteresowania naukowe oraz zdobyć dodatkowe umiejętności na studiach magisterskich, prowadzonych przez Uniwersytet na trzech wyżej wymienionych specjalizacjach.

Studia magisterskie trwają 4 semestry i podzielone są na 2 etapy. Przedmiotem praktycznego kształcenia andragogów są podstawy i metody postępowania z uczniami dorosłymi, metody translacji i prezentacji wiedzy zawodowej, instytucjonalne, prawne i organizatorskie aspekty kształcenia dorosłych oraz niezbędne umiejętności i kluczowe kwalifikacje pozwalające na prowadzenie dalszej działalności zawodowej.

Podobnie jak na studiach licencjackich, na magistraturze każdy etap (jeden rok studiów) przewiduje opanowanie określonych modułów. Poza obowiązkowymi modułami z zakresu zawodowego i specjalistycznego, modułu dydaktycznego (dla osób, nie posiadających wykształcenia pedagogicznego), podobnie jak na pierwszym etapie student również wybiera przedmioty fakultatywne, które dopełniają ilość punktów ECTS. Analiza treści modułów nauczania i ich opisów pokazuje, iż znaczna ilość godzin przeznaczona jest na pracę samodzielną studenta.

Dalszy rozwój naukowy można kontynuować na studiach doktoranckich. Kształceniu zawodowego personelu do pracy z dorosłymi w Polsce poświęca się dużo uwagi i obecnie kraj ten posiada ona interesujące doświadczenia w tej branży, co jest bardzo cenne dla Ukrainy. Zawód andragoga można zdobyć zarówno na uczelniach pedagogicznych, jak i nie pedagogicznych. Na podstawie analizy informatorów uniwersyteckich

stwierdzono wspólne treści programów kształcenia akademickiego (licencjatu i magistratury) na kierunkach andragogicznych na Uniwersytetach w Polsce. Analiza programów nauczania przyszłych specjalistów andragogów, porównanie treści kształcenia praktycznego i teoretycznego pokazała, iż podczas studiów studenci zdobywają wiedzę na temat specyfiki pracy edukacyjno-oświatowej z dorosłymi w różnych grupach wiekowych oraz kategorii społecznych w sferze edukacji formalnej i nieformalnej, a także uczyć się wspomagania motywacji do nauki u dorosłych. Dużą część przygotowania zawodowego stanowi wiedza na temat funkcjonowania człowieka na współczesnym rynku pracy, zasad rozwoju i nauczania pracowników organizacji oraz specyfiki współczesnych technologii nauczania człowieka dorosłego.

Naszym zdaniem wiele uwagi poświęca się szkoleniu specjalistów pedagogicznych w Polsce, kraj ma wieloletnie tradycje, znaczące osiągnięcia, postępowe pomysły w tej dziedzinie, których wykorzystanie ułatwi rozwój praktycznej pracy nad szkoleniem organizatorów edukacji dorosłych na Ukrainie.

Bibliografia

1. Огієнко О.І. Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*, 2008. С. 147–152.
2. Boud D., Miller N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. *Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. URL: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boud.htm> (data pobrania 20.02.2018).
3. Charters A.N. Papers on comparative adult education. *The Coalition of Adult Education Organization*. 1989.
4. Delaney S. Training the trainer. *A Guide to Training Trainers*. Amsterdam, Bangkok: ECPAT, 2008.
5. Díaz C.B. Una propuesta para formar educadores de adultos. *Programa de especialización en educación de adultos, Revista de Ciencias Humanas – UTP*. Pereira Colombia, 2000. P. 56–73.
6. Houle C.O. The education of adult education leaders. *Handbook of adult education in the United States*. Chicago : *Adult Education Association of the USA*, 1960. P. 117–137.
7. Indeks alfabetyczny zawodów i specjalności, Warszawa, 22.12.2014 r. URL: <https://leszno.praca.gov.pl/documents/2654177/2663900/Alfabetyczny%20indeks%20zawodow%20> (data pobrania 12.05.2018).
8. Jarvis P. Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning. Athens, Georgia, 1986.
9. Kierunek Studiów: Andragogika. URL: <http://studiowac.pl/11507/kierunek-studiow-andragogika> (data pobrania 20.12.2017)
10. Knowles M.S. Towards a Model of Lifelong Education. New York, 1972.
11. Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy. URL: <http://kpsw.edu.pl/studia-podyplomowe/studia-przygotowania-zawodowego-i-wspomagania-terapeutycznego/trener-andragog-doradca-zawodowy> (data pobrania 15.05.2018).

12. Mc Carron J.J. Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, 2006.

13. Murphy J.C. *Mentoring adult learners. Train-the-Trainer Manual*. Chicago, IL: Chicago State University, 2012. URL: <http://www.csu.edu/TLMP/documents/TLMPTraining-the-TrainerManual2.pdf> (дата pobrania 20.02.2018).

14. Pedagogika studia stacjonarne 1-go stopnia. URL: [https://informatorects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP\(07\)](https://informatorects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP(07)) (дата pobrania 09.11.2017).

15. Plan studiów dla osób przyjętych od roku 2017/18 specjalność Andragogika - organizacja edukacji dorosłych. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PLANY-2017/plan-andragogika.pdf> (дата pobrania 09.02.2018).

16. Przedmioty prowadzone przez Wydział Nauk o Wychowaniu. URL: <https://informatorects.uni.lodz.pl/pl/faculties/0700000000/courses/?page> (дата pobrania 09.05.2018).

17. Studia Podyplomowe Trener – Andragog. URL: <https://irk.oferta.uw.edu.pl/pl/offer/PODYPL2018/programme/SP-PE-TRAND/?from=field:SP-PE-TRAND> (дата pobrania 20.02.2018).

18. Studia stacjonarne I stopnia. Specjalność Organizacja edukacji dorosłych (program dla studentów przyjmowanych od roku 2016/17). URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20PROGRAMY-2017/program-andragogika-podstawy.pdf> (дата pobrania 22.09.2017).

19. Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators, *Project «A Good Adult Educator in Europe»*. CP. 2006. URL: <http://www.laea.lv/UserFiles/File/publikacijas/LPIA-Agade-A4.pdf> (дата pobrania 22.09.2017).

20. Uniwersytet warszawski. Wydział pedagogiczny. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=973> (дата звернення: 15.01.2018)

21. Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. URL: <https://rekrutacja.amu.edu.pl/Strona/Kierunki/Lista/Lista?dostepnosc=A> (дата pobrania 15.01.2018).

УДК УДК 374.7.091(477)

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

ORCID ID 0000-0002-6145-2321

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

МОДЕЛІ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність і доцільність створення центрів освіти дорослих (ЦОД) як закладів неформальної освіти в Україні. Запропоновано авторську типологію центрів освіти

дорослих. Виокремлено такі моделі центрів освіти дорослих в Україні: самостійні інституції – заклади неформальної освіти дорослих; громадські організації, які за змістово-організаційними аспектами функціонують як центри освіти дорослих; 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.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта впродовж життя, неформальна освіта дорослих, центр освіти дорослих, освітні послуги, провайдери освітніх послуг.

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

ORCID ID 0000-0002-6145-2321

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

ADULT EDUCATION CENTER MODELS IN UKRAINE

Summary. The article substantiates the relevance and feasibility of the formation of adult education centers (AEC), as non-formal education institutions. It is accentuated that the development of network of adult education centers is an up-to-date education trend in the vast majority of countries around the world. The emphasis is placed on the fact that AEC are centers of social integration of citizens that offer a wide range of educational services in communities, support the development of civil society, employment and self-employment of the population with the growth of competitiveness at the individual and state levels and others. The following models of AEC in Ukraine which in terms of content and organizational aspects function as adult education centers are outlined: units of educational institutions (secondary, vocational, higher, institutions of specialized education of art and others); departments of libraries, museums and other cultural institutions; institutions of non-formal education on the basis of territorial centers of social services (universities of the third age, active longevity centers); social enterprises. Problems and prospects of development of adult education centers in Ukraine are determined in the article. The conclusion has been made that Centers for Adult Education are the most effective institutional link of the «lifelong education» concept that favours establishing the understanding of the role of non-formal adult education under modern conditions of civilization development.

Key words: *adult education, lifelong education, non-formal adult education, adult education center, educational services, providers of educational services*

Анищенко Елена Валерьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделом андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
ORCID ID 0000-0002-6145-2321
E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

МОДЕЛИ ЦЕНТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УКРАИНЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность и целесообразность создания центров образования взрослых (ЦОВ) как учреждений неформального образования в Украине. Предложена авторская типология центров образования взрослых. Выделены такие модели центров образования взрослых в Украине: самостоятельные заведения – заведения неформального образования взрослых; общественные организации, которые по содержательно-организационным аспектам функционируют как центры образования взрослых; подразделения учебных заведений (общеобразовательных, профессионально-технических, высших, учреждений специализированного образования художественного профиля и др.) подразделения библиотек, музеев и других учреждений культуры; заведения неформального образования на базе территориальных центров социального обслуживания (университеты третьего возраста, центры активного долголетия), социальные предприятия.

Ключевые слова: образование взрослых, образование в течение жизни, неформальное образование взрослых, центр образования взрослых, образовательные услуги, провайдеры образовательных услуг.

Неформальна освіта є складовою національних систем освіти, що ґрунтується на засадах приватно-державного партнерства і спрямовується на розв'язання широкого спектру соціально-економічних, культурних та інших проблем. Розвиток центрів освіти дорослих як складової неформальної освіти є освітнім трендом у переважній більшості країн світу. Доцільність їх створення передусім зумовлюється нагальною необхідністю розширення сфери освітніх послуг для різних категорій дорослого населення.

Центри освіти дорослих (далі – ЦОД) передусім є осередками соціальної інтеграції громадян [18, с. 1], які допомагають опанувувати нові соціальні ролі, сприяють духовному зростанню, самоосвіті й

самовихованню особистості. На центри освіти дорослих має бути покладено [11, с. 181, 185]: надання широкого спектру освітніх послуг у сфері освіти дорослих відповідно до індивідуальних культурно-освітніх потреб дорослих, поточних і перспективних запитів суспільства на особистісний, професійний розвиток персоналу; сприяння адаптації дорослих до швидкоплинних умов життя; підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими; здійснення наукових досліджень щодо розвитку освіти різних категорій молоді та дорослих.

Проблемам розвитку неформальної освіти дорослих присвячено праці М. Багринець, Е. Богів, О. Василенко, О. Волярьської, Р. Дрозда, С. Зінченко, Н. Косик, Г. Красильникової, Л. Лук'янової, В. Молодиченка, О. Огієнко, Н. Павлик, О. Пастушок, Ю. Петрушенка, С. Прийми, О. Пехоти, О. Рассказової, М. Скиби, Т. Скорик, А. Халецької та ін. Високо оцінюючи здобутки вчених, освітян-практиків у галузі неформальної освіти дорослих слід зазначити, що вітчизняними науковцями не здійснюються комплексні дослідження, присвячені діяльності центрів освіти дорослих. Викладене вище й зумовило вибір теми публікації.

Мета статі – виокремити моделі й охарактеризувати основні напрями діяльності центрів освіти дорослих в Україні.

Якщо звернутися до історії, то перші спроби рефлексії проблем, пов'язаних із навчанням дорослих у закладах неформальної освіти на теренах України, було візуалізовано вже у другій половині – наприкінці XIX ст. [15]. На цей період припадає бурхливий розвиток різних за змістом і формами організації навчання освітніх закладів для дорослих. Поступово набували поширення освітні інституції для дорослих (народні будинки, читальні, вечірні та повторні школи, народні університети та ін.). Так само, як і зараз, у зазначений період значну роль у розвитку неформальної освіти дорослих відігравали окремі громадські діячі, освітяни, а також громадські організації.

На сучасному етапі розвитку суспільства в усіх регіонах України створено центри освіти для різних категорій дорослих, переважна більшість з яких взаємодіє та співпрацює з іншими закладами освіти і культури для молоді та дорослих, громадськими та іншими організаціями. Навчання дорослих у ЦОД спрямоване на особистісний і професійний розвиток громадян в умовах неформальної освіти. Завдяки широкому спектру послуг, різноманітності освітніх пропозицій, інноваційності діяльності, зв'язкам з іншими інституціями, діяльність ЦОД сприяє зростанню конкурентоспроможності особистості й держави [18, с. 1], розвитку громад і регіонів, що навчаються [7], посиленню освітнього, соціально-культурного потенціалу регіонів і держави в цілому. Вони виконують освітні, соціальні та інші функції.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що у нашій публікації не розглядаються центри Державної служби зайнятості (професійно-технічної (професійної) освіти, а також ті, що набули статусу суб'єктів оцінювання та підтвердження результатів неформального навчання), центри навчання на виробництві, оскільки вивчення особливостей діяльності цих інституцій, на наше переконання, може стати предметом окремих наукових досліджень.

Результати аналізу друкованих, недрукованих та електронних джерел інформації дають підстави для виокремлення певних моделей центрів освіти для різних категорій дорослих в Україні (рис. 1).



Рис. 1. Моделі центрів освіти для різних категорій дорослих в Україні

Наведений на рис. 1 поділ є досить умовним, оскільки будь-який ЦОД (міський або сільський) може функціонувати на основі поєднання різних моделей. Передусім це пов'язано з поліфункціональністю досліджуваних закладів, відсутністю відповідного нормативно-правового забезпечення, поняттєво-термінологічною невизначеністю, зокрема, відсутністю усталеного тлумачення власне терміносполуки «центр освіти дорослих». На нашу думку, і школи / центри / студії особистісного, професійного зростання, арт-школи / центри, народні університети /

будинки, університети третього віку, центри активного довголіття, школи неформального навчання дорослих є різновидами ЦОД.

Усвідомлюючи важливість і необхідність створення нових, підтримки діючих в Україні центрів освіти дорослих, автором запропоновано внести ЦОД до переліку основних понять проекту Закону України «Про освіту дорослих». В уточненому формулюванні центри освіти дорослих – це заклади неформальної освіти різних форм власності, що функціонують самостійно або на базі закладів формальної і неформальної освіти, закладів культури, громадських та інших організацій, соціальні підприємства з надання освітніх послуг, на які покладено здійснення освітньої, культурно-освітньої діяльності для різних категорій дорослих. Наведене формулювання не є остаточним і в процесі роботи над законопроектом буде конкретизуватися, уточнюватися.

Вважаємо за доцільне навести приклади різних моделей центрів освіти дорослих. Так, Клуб для людей третього віку «Друга молодість» (м. Ірпінь, Київська обл.) є одним із прикладів *самостійного закладу* неформальної освіти, який дає можливість старшим дорослим: відвідувати заняття з оздоровлення з метою підвищення життєвого тону, зміцнення духу, покращення емоційного й фізичного стану, подолання соціальної ізоляції, прийняття свого віку та ін.; опанувати розмовну англійську мову з фахівцем – носієм мови, здобуваючи навички іншомовного спілкування; займатися рукоділлям і вчитися вишивати стрічками; вивчати комп'ютерну грамотність; відвідувати психологічні тренінги, які допомагають вирішувати життєві проблеми, підтримувати гармонію й оптимізм та ін. Культурно-дозвіллева програма Клубу уможливорює відвідування екскурсій, а також різних заходів, в яких беруть участь відомі освітяни, громадські діячі, представники творчих та інших професій, місцевої влади і бізнесу та ін. [6]. Клуб підтримує лідер одного з громадських об'єднань міста, місцева влада м. Ірпінь.

Центри освіти дорослих, що функціонують як *підрозділи закладів освіти* (вищих, професійно-технічних (професійних), загальноосвітніх, спеціалізованої освіти мистецького напрямку та ін.) – одна з найбільш поширених моделей неформальної освіти. Наприклад, у СумДУ відкрито Центр освіти дорослих «Education for Life», в якому проводяться публічні лекції, дискусії для дорослих щодо актуальних питань громадської освіти та соціальних наук (Школа громадянської урбаністики), заняття з медіаграмотності, впроваджуються освітні проекти «Мистецтво у публічному просторі», «Сучасне фотомистецтво», «Театральні студії» та ін. [16], «Publik Science» (зокрема, цикл лекцій-дискусій «Досвід світового живопису і кіно для формування громадянської свідомості» відомого режисера-документаліста, сценариста неігрового кіно В. Балаяна та ін.). Центром освіти дорослих на базі Таврійського національного університету

імені В. І. Вернадського впроваджуються курси: «Сучасні методи освіти дорослих» (для педагогічного персоналу закладів освіти різних типів), «Комп'ютерна грамотність» (для людей віком 55+), «Моя кар'єра» (для студентів) та ін. Прикладом успішної реалізації освітньо-просвітницької, виховної, науково-методичної, діагностичної, консультативної функцій, а також міжнародного співробітництва є спільний Науково-методичний центр освіти дорослих (НМЦОД) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2015 – 2017 рр.) [17]. Тематичні напрями діяльності НМЦОД: моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих Запорізької обл.; мовний (курси англійської мови); розвиток міжгенераційного діалогу / діалогу поколінь; розвиток громадянського суспільства і перспектив децентралізації в Україні; розвиток професійних компетентностей педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

У ЦОД при КЗ «Нікопольська міська школа мистецтв №1» дорослі мають змогу вивчати гончарну справу, навчатися грі на фортепіано й гітарі, живопису, техніці «Ебру», пісочній анімації, нунофелтінгу та ін. Також є можливість навчатися у вокальній етно-студії, брати участь у тренінгах психологічного спрямування, організаційного розвитку тощо [10].

На базі Новояворівської ЗОШ I-III ст. № 1 (Львівська обл.) створено арт-центр освіти дорослих «Майстерня рукоділля» (за фінансової підтримки Представництва DVV International в Україні у партнерстві з місцевою владою) [1].

Центри освіти дорослих функціонують і *на базі громадських організацій*. Наприклад, на базі ГО «Інформаційно-освітній центр «Імпульс» (Сколе) працює районний Центр освіти дорослих (далі – РЦОД), який координує діяльність мережі сільських центрів освіти дорослих Сколівщини. З метою забезпечення ефективності діяльності мережі у 2015 р. було обрано районну координаційну раду, до складу якої увійшли представники координаторів сільських ЦОД, місцевої влади, районного центру зайнятості, райвно. На РЦОД разом з координаційною радою покладено відповідальність за управління мережею ЦОД Сколівського району (Львівська обл.), обмін ресурсами та інформацією, розвиток партнерства та ін. Мережа, очолювана координаційною радою, співпрацює з районною радою, райдержадміністрацією, іншими державними й недержавними структурами району, громадськими організаціями та ін. [2, с. 4]. Сільські центри освіти дорослих Сколівського району впроваджують проекти екологічного, освітнього, соціального та суспільно-економічного спрямування. Їх діяльність спрямовується на розвиток громадянського суспільства шляхом активізації територіальних громад, популяризацію історій успіху молоді та дорослих. Дорослі навчаються комп'ютерній грамотності, англійській мові, кулінарній майстерності, сироварінню,

рукодільню та ін., що у подальшому сприяє розвитку приватного підприємництва, самозайнятості сільського населення регіону та ін.

Широкого поширення набули громадські організації, які впроваджують освітні, культурні проекти для різних категорій дорослих (ГО «Центр освіти «Університет третього віку» (Луцьк), ГО «Золоті роки» (Львів), ГО «Товариство краєзнавців Яворівщини «Гостинець» (Новояворівськ), ГО «Центр Поділля-Соціум» (Вінниця), ГО «Проекти і комунікації» (Полтава), ГО «Центр неформальної освіти» (Біла Церква), Інформаційно-дослідний центр «Інтеграція та розвиток» (Київ), ГО «Центр «Європейська освіта дорослих» та ін.).

На базі *бібліотек, музеїв* у різних регіонах України також відкриваються центри освіти дорослих. До прикладу, в Історично-мистецькому центрі (ІМЦ) «Стара школа» (с. Тарасівка Києво-Святошинського району Києва) функціонує «Школа людей поважного віку», вокальний гурт людей поважного віку «Хутір», відомий не лише своєю виконавською майстерністю, а й краєзнавчо-пошуковою роботою в селі та за його межами [13]. Інший приклад візуалізує ініціативу ГО «Товариство краєзнавців Яворівщини «Гостинець» (Новояворівськ) у рамках проекту «Освіта дорослих для розвитку: Створення мережі центрів Освіти Дорослих у Яворівському районі Львівської області на базі бібліотек і будинків культури», зреалізовану ТКЯ «Гостинець» у партнерстві з Західноукраїнським ресурсним центром, відділом культури Яворівської райдержадміністрації, районної ради за фінансової підтримки Представництва DVV International в Україні (Інституту з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International). У результаті було розроблено «Стратегію розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014-2020 рр.» (2014 р.) [8, с. 8-9], створено 7 (!) ЦОД на базі бібліотек Новояворівського району (Львівська обл., 2016 р.) [9, с. 7]. З 2016 р. на базі Новояворівського міського краєзнавчого музею діє районний ЦОД, в якому керівники ЦОД Яворівщини навчаються менеджменту освіти дорослих, комп'ютерній грамотності, рукодільню, беруть участь у тренінгах з особистісного й професійного зростання, розвитку громадянської компетентності та ін. [9, с. 7].

У Житомирській обласній універсальній науковій бібліотеці ім. О. Ольжича також створено ЦОД (цільова аудиторія: державні службовці, приватні підприємці, педагоги, медійники, ІТ-спеціалісти, громадські активісти, студенти, молоді мами у соціальній відпустці, медики, безробітні, пенсіонери), а також Інклюзивну арт-майстерню для молоді з інвалідністю, в якій організовано плетіння прикрас; виготовлення картин у техніці «string art» (панно з ниток та цвяхів); виготовлення натурального мила ручної роботи [3, с. 4-6]. Це спільні ініціативи бібліотеки та Житомирської обласної молодіжної громадської організації «Паритет», що

впроваджується у межах проекту «Центр освіти дорослих як платформа розвитку місцевої громади» за підтримки Представництва DVV International в Україні та ГО «ІДЦ «Інтеграція та розвиток».

«Відкритий університет для дорослих» (Чернівці) започатковано БФ «Суспільні ресурси та ініціативи» у партнерстві з Чернівецькою обласною універсальною науковою бібліотекою ім. М. Івасюка за підтримки Представництва DVV International в Україні та ГО «ІДЦ «Інтеграція та розвиток». Цільові групи – представники місцевої спільноти, етнонаціональних меншин Чернівецької області (румуні, молдовани, євреї, поляки, німці, вірмени, росіяни), внутрішні переселенці, люди третього віку, працівники бібліотек Чернівецької області, представники органів місцевого самоврядування. Було впроваджено освітню програму для працівників бібліотек, курси: румунської мови, розвитку навичок критичного і творчого мислення, здорового способу життя, акторської майстерності [4].

Слід додати, що значний потенціал у сфері неформальної освіти для дітей, молоді та дорослих мають Центри місцевої активності (створюються при місцевих установах культури – будинках культури, бібліотеках та ін.), клубні заклади (палаці і будинки культури, клуби, «народні доми», молодіжні центри, культурно-дозвілєві комплекси, центри творчості, будинки мистецтв, будинки фольклору, будинки народної творчості та ін.), що функціонують у селах і містах. Це заклади комунальної форми власності, що підпорядковуються Міністерству культури України, і поєднують культурно-мистецьку, культурно-освітню, дозвілєву та соціальну складові діяльності, що передбачає збереження й розвиток української культури, а також культури інших народів, що проживають на території України; вивчення культурних запитів, розкриття творчих здібностей і задоволення культурно-дозвілєвих потреб різновікових груп населення; розвиток усіх видів, жанрів самодіяльної народної творчості, аматорського мистецтва, народних художніх промислів; створення клубних об'єднань за інтересами, творчих колективів, гуртків, студій та ін.

Яскравим прикладом ЦОД – *соціального підприємства* є Навчально-виробничий центр для соціально вразливих груп населення (м. Полтава), створений за ініціативи БО «Світло надії» та партнерській і фінансовій підтримці Полтавської міської ради, Представництва DVV International в Україні. Основна мета Центру – підвищення доступу соціально вразливих груп населення (безхатченків, громадян, звільнених з місць позбавлення волі) до навчання, здобуття професії та працевлаштування. Навчання цільових груп здійснюється за фахом «Столярна справа», «Швейна справа», «Зварювальна справа», а також на курсах з розвитку життєвих навичок. Створені умови дозволяють здійснювати неформальну освіту дорослих у рамках соціального підприємництва, що уможливило суттєвий вплив на рівень бідності серед

представників зазначених цільових груп (за Р. Дроздом). Окрім того, на базі цього Центру засуджені та адміністративно-покарані особи відпрацьовують безоплатні громадські, суспільно корисні роботи. [5]. ЦОД – соціальне підприємство функціонує й у Києві (Університет третього віку «Європейський» – спільний проект консорціуму організацій з України та Польщі, замовником якого є Товариство «Знання» України, а виконавцем – ГО «Ліга Розвитку Науки»). У найближчій перспективі – створення ЦОД – соціального підприємства у Мелітополі.

Окрему групу центрів освіти як закладів неформальної освіти дорослих становлять *університети третього віку* (далі – УТВ), *центри активного довголіття*. Переважна більшість УТВ функціонує на базі територіальних центрів соціального обслуговування. Їх діяльність спрямовується на впровадження принципу навчання людей старшого віку впродовж усього життя, фізичну, психологічну та соціальну підтримку, особистісний і професійний розвиток. З 2011 р., відповідно до наказу Міністерства соціальної політики України [12], надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» забезпечується структурним підрозділом територіального центру соціального обслуговування. Такі заклади функціонують у рамках плану заходів з реалізації Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття [14].

Набули поширення також університети третього віку, започатковані на базі закладів вищої освіти як державної, так і приватної форм власності (Полтавського університету економіки і торгівлі, Університету імені Альфреда Нобеля, Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського за сприяння Науково-педагогічної бібліотеки Миколаєва, Чернігівського національного технологічного університету; у рамках проекту Європейського Союзу TEMPUS (з 2014 р. – Erasmus+) – у Донецькому державному університеті управління (м. Маріуполь), Таврійському національному університеті імені В.І. Вернадського (м. Київ) та ін.), а також як муніципальні заклади (Університет третього віку як соціальний проект, ініційований мером м. Дніпра, що одержує підтримку з міського бюджету).

Значну роль у розвитку освіти старших дорослих відіграють громадські організації («Асоціація університетів третього віку «КЛЕПСИДРА», «Золоті Роки», «Центр Поділля-Соціум», «Імпульс», ТКЯ «Гостинець» та ін.). Розширюється мережа Кольпінг-університетів третього віку, ініційованих ГО «Справа Кольпінга в Україні» та ін.

Що ж спільного у діяльності ЦОД, що функціонують в Україні? На нашу думку, серед спільних рис цих закладів можна виокремити такі: широкий спектр і різноманітність освітніх пропозицій, організаційних форм навчання; зорієнтованість на культурно-освітні потреби конкретних

категорій дорослих; гнучкість в організації освітнього процесу, вибори методів навчання; добровільність навчання й високий рівень мотивації тих, хто навчається; високий особистісний сенс навчання; мобільність і високий рівень активності дорослих учнів та ін. Діяльність переважної більшості ЦОД як осередків неформальної освіти у територіальній громаді базується на принципах людиноцентризму, клієнтоорієнтованості, гнучкості, відповідальності, навчання в дії і співробітництві, чутливості до потреб громади, партнерства (передбачає залучення широкого кола зацікавлених сторін) та ін. Серед напрямів діяльності центрів освіти дорослих в Україні найбільшого поширення набули:

- інформаційно-комунікаційний;
- мовно-лінгвістичний;
- розвиток громадянських компетентностей,
- мистецький;
- оздоровчий (розвиток культури здорового способу життя), реабілітаційний;
- психологічно орієнтований;
- правовий;
- підприємництво, бізнес та ін.

Таким чином, ЦОД є осередками соціальної інтеграції громадян, які пропонують широкий спектр освітніх послуг у громадах, сприяють розвитку громадянського суспільства, зайнятості й самозайнятості населення, посиленню конкурентоспроможності регіонів та ін. Освітні пропозиції центрів освіти дорослих зорієнтовані на певну цільову групу (контингент учнів / слухачів) – конкретну групу людей, які об'єднані спільними потребами, інтересами тощо.

Незважаючи на те, що саме неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, допомагає опанувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню, у нашій державі недооцінюється роль і значення ЦОД як провайдерів освітніх послуг, що сприяють розвитку людського капіталу, соціально-економічному зростанню держави. У зв'язку з цим на часі:

- розроблення нормативно-правового, організаційно-педагогічного, науково-методичного забезпечення неформальної освіти як складової освіти дорослих;
- розроблення і впровадження методики моніторингу культурно-освітніх потреб дорослих;
- встановлення державної статистичної звітності для оцінки стану й тенденцій розвитку освіти дорослих;
- розроблення механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти;

- розроблення та впровадження механізмів моніторингу якості неформальної освіти дорослих;
- забезпечення мережевої взаємодії між ЦОД;
- підготовка педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих;
- здійснення фундаментальних і прикладних досліджень з освіти дорослих, результати яких слугуватимуть підґрунтям науково-методичного забезпечення неформальної освіти різних категорій дорослих;
- обґрунтування науково-термінологічного апарату неформальної освіти дорослих, його узгодження з міжнародною термінологією з урахуванням тенденцій щодо інтернаціоналізації й водночас збереження національної своєрідності термінів.

Перспективними напрямками подальших досліджень є теоретико-методологічне й дидактичне обґрунтування особливостей неформальної освіти молоді та дорослих у ЦОД, проблема визнання на державному рівні результатів неформальної та інформальної освіти.

Література

1. *Арт-центр освіти дорослих «Майстерня рукоділля» у Новояворівську*. URL: <http://gostynets.org.ua/index.php/tsentry-osvity-doroslykh/119-arttsentr-osvity-doroslykh-maysternya-rukodillya-u-novoyavorivsku>
2. Багринець М. *Про сільські Центри освіти дорослих на Львівщині*. Територія успіху: Практико орієнтований додаток до збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» 2015. №1 (1). С. 4-7.
3. *Бібліотека як «третьє місце»: інформаційний бюлетень*. За заг. ред. О. Остапчук, Н. Тарасенко. Житомир, 2016. 27 с.
4. Голоднікова Ю. *Вдосконалюємось навчаючись*. URL: <https://www.prostir.ua/?library=vdoskonalyujemos-navchayuchys>
5. Дрозд Р. *Освіта засуджених: досвід Полтавщини у контексті реформування пенітенціарної системи України*. Територія успіху: Практико орієнтований журнал. 2016. №2 (3). С. 16-19.
6. Карплюк В. *Ірпінський центр для переселенців: три роки турботи і тепла*. URL: https://lb.ua/blog/volodymyr_karpluk/415268_irpinskiy_tsentr_pereselentsiv.html
7. *Концепція регіону, що навчається (Запорізька область)*. Укл.: Прийма С.М. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького. 2015. 24 с. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/1423/1/29.pdf>.
8. Косик Н. *Зміцнення громадянського суспільства шляхом навчання дорослих упродовж життя*. Територія успіху: Практико орієнтований додаток до збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи». 2015. №1. С. 8-11.
9. Косик Н. *«Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014 – 2020 рр.»: пріоритети реалізації*. Територія успіху: Практико орієнтований журнал. 2017. №1 (4). С. 6-9.
10. *Нікополь, місто що навчається крізь віки: посібник за результатами роботи проекту «Музика змін»*. Упоряд. О. Пастушок. Нікополь: ТОВ «Принтхаус

«Римм». 2017. 44 с.

11. Прийма С.М. *Центри освіти дорослих у контексті переосмислення місії університету*. Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 52. С. 173-186.

12. *Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку»*: Наказ Міністерства соціальної політики України № 326 від 25.08.2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11>

13. Сизон В. *Із минулого в майбутнє Історичний нарис (Тарасівка)*. URL: <http://tarasivska-rada.gov.ua/teritorialna-gromada/istorichna-dovidka>

14. *Стратегія державної політики з питань здорового та активного доволіття населення на період до 2022 року*: схвалено розпорядженням Кабінету міністрів України № 10-р від 11 січня 2018 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku>

15. Тимчук Л.І. *Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX – XX століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 38 с.

16. *У СумДУ відкрито Центр освіти для дорослих «Education for Life»*. URL: <http://sumdu.edu.ua/ukr/news/8157-u-sumdu-vidkrito-tsentr-osviti-dlya-doroslikh-education-for-life.html>

17. *Центри освіти дорослих у контексті реалізації Концепції освіти впродовж життя*. URL <http://ipood.com.ua/novini/centri-osviti-doroslih-u-konteksti-realizaci-konceptsi-osviti-vprodovj-jittya/>

18. *Центри Освіти Дорослих. Освіта як суспільна відповідальність Берлін, 2011*. URL: http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf

Bibliography

1. Art Center for adult education «Workshop of needlework» in Novoyavorivsk. URL: <http://gostynets.org.ua/index.php/tsentry-osvity-doroslykh/119-art-tsentr-osvity-doroslykh-maysternya-rukodillya-u-novoyavorivsku> (in Ukrainian)

2. Bahrinets M. About rural adult education centers in Lviv region. Terytoriiia uspihku: Praktyko orientovanyi dodatok do zbirnyka naukovykh prats «Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy» 2015. №1 (1). S. 4-7. (in Ukrainian)

3. Library as «third place»: newsletter. Za zah. red. O. Ostapchuk, N. Tarasenko. Zhytomyr, 2016. 27 s. (in Ukrainian)

4. Holodnikova Yu. We are refreshing while studying URL: <https://www.prostir.ua/?library=vdoskonalyujemos-navchayuchys> (in Ukrainian)

5. Drozd R. Education of Convicts: Assistant Poltava Region in the Context of Reforming the Penitentiary System of Ukraine. Terytoriiia uspihku: Praktyko orientovanyi zhurnal. 2016. №2 (3). S. 16-19. (in Ukrainian)

6. Karpluk V. Irpin Center for Residents: Three Years of Care and Heat. URL: https://lb.ua/blog/volodymyr_karpluk/415268_irpinskiy_tsentr_pereselentsiv.html (in Ukrainian)

7. The Concept of the Learning Region (Zaporizhzhya Oblast). Ukl.: Pryyama S.M. Melitopol': MDPU im. B. Khmel'nyts'koho. 2015. 24 s. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/1423/1/29.pdf>. (in Ukrainian)

8. Kosyk N. Strengthening civil society through adult education throughout life.

Terytoriya uspihku: Praktyko oriyentovanyy dodatok do zbirnyka naukovykh prats' «Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy». 2015. №1. S. 8-11. (in Ukrainian)

9. Kosyk N. «Strategy of adult education development in Yavoriv district for 2014-2020»: priorities of implementation. Terytoriya uspihku: Praktyko oriyentovanyy zhurnal. 2017. №1 (4). S. 6-9. (in Ukrainian)

10. Nikopol, city of studying through the ages: manual on the results of the project «Music of changes». Uporyad. O. Pastushok. Nikopol': TOV «Pryntkhaus «Rymm». 2017. 44 s. (in Ukrainian)

11. Pryyma S.M. Adult adult education centers in the context of redefining the mission of the university. Pedahohika ta psykholohiya. 2016. Vyp. 52. S. 173-186. (in Ukrainian)

12. On introduction of social-pedagogical service «University of the Third Age»: Nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrayiny № 326 vid 25.08.2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11>. (in Ukrainian)

13. Syzon V. From the Past to the Future Historical Essay (Tarasivka). URL: <http://tarasivska-rada.gov.ua/teritorialna-gromada/istorichna-dovidka> (in Ukrainian)

14. Strategy of the state policy on healthy and active longevity of the population for the period up to 2022: skhvaleno rozporядzhennyam Kabinetu ministriv Ukrayiny № 10-r vid 11 sichnya 2018 r. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku> (in Ukrainian)

15. Tymchuk L.I. Formation and development of andragogy as the theory and practice of adult education in Ukraine (end of the XIX – XX centuries): : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Ternopil', 2016. 38 s. (in Ukrainian)

16. Adult Education Center «Education for Life» has been opened in Sumy State University. URL: <http://sumdu.edu.ua/ukr/news/8157-u-sumdu-vidkrito-tsentr-osviti-dlya-doroslikh-education-for-life.html> (in Ukrainian)

17. Centers of adult education in the context of the implementation of the Concept of Education throughout life. URL <http://ipood.com.ua/novini/centri-osviti-doroslih-u-konteksti-realizaci-koncepci-osviti-vprodovj-jittya/> (in Ukrainian)

18. Adult Education Centers. Education as Public Responsibility Berlin, 2011. URL: http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf (in Ukrainian)

УДК 347.7

Vasylenko Olena – *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Foreign Languages Department of the National Academy of Internal Affairs*

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN THE SYSTEM OF ADULT EDUCATION

Summary. *The article deals with soft skills that nowadays are centrally important for human capital development and workforce success and the demand for which has significantly increased over last years. The definition of*

soft skills as a broad set of skills, competencies, behaviors, attitudes, and personal qualities that enable people to effectively navigate their environment, work well with others, perform well, and achieve their goals with complementing hard skills is presented. The author analyzes the diverse investigators' classifications of structure and components of soft skills. There have been distinguished some constituents of soft skills such as social skills; communication; and higher-order thinking skills (including problem solving, critical thinking, and decision-making); supported by the intrapersonal skills of self-control and positive self-concept. As preparing students with technical or academic skills alone will not be enough for them to achieve success and well-being, education systems need to prepare students for their future career and life challenges by means of improving their soft skills. The effectiveness of soft skills acquiring is found to largely depend on the quality of the intervention programme.

Key words: *soft skills, social and emotional skills, adult education, structure and components of soft skills.*

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

РОЗВИТОК «ГНУЧКИХ» НАВИЧОК У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У статті розглянуто «гнучкі» навички, які мають важливе значення для розвитку людського капіталу та успішності робочої сили. Проаналізовано класифікації «гнучких» навичок. Виділено компоненти «гнучких» навичок: соціальні навички; навички спілкування і мислення (вирішення проблем, критичне мислення та прийняття рішень); а також навички самоконтролю та позитивної самооцінки. Оскільки навчання молоді та дорослих лише професійним чи академічним навичкам є недостатнім для досягнення успіху та добробуту в житті і кар'єрі, система освіти має готувати слухачів до подальших кар'єрних і життєвих викликів шляхом покращення їх «гнучких» навичок. Акцентовано увагу на тому, що ефективність набуття «гнучких» навичок залежить від якості навчальних програм.

Ключові слова: «гнучкі» навички, соціальні та емоційні навички, освіта дорослих, структура та компоненти «гнучких» навичок.

Василенко Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Национальной академии внутренних дел

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

РАЗВИТИЕ «ГИБКИХ» НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье рассмотрены «гибкие» навыки, которые имеют важное значение для развития человеческого капитала и успешности рабочей силы. Проанализированы классификации «гибких» навыков разных авторов. Выделены компоненты «гибких» навыков, такие как: социальные навыки; навыки общения и мышления (решения проблем, критическое мышление и принятие решений); а также навыки самоконтроля и положительной самооценки. Система образования должна готовить студентов к предстоящим карьерным и жизненным вызовам путем улучшения их «гибких» навыков. Акцентировано внимание на том, что эффективность приобретения «гибких» навыков зависит от качества учебных программ.

Ключевые слова: «гибкие» навыки, социальные и эмоциональные навыки, образование взрослых, структура и компоненты «гибких» навыков.

Today's adults need a balanced set of cognitive, social and emotional skills in order to succeed in modern life. Their capacity to achieve goals, work effectively with others and manage emotions will be essential to meet the challenges of the 21st century. While everyone acknowledges the importance of socio-emotional skills such as perseverance, sociability and self-esteem, there is often insufficient awareness of «what works» to enhance these skills. Everybody may have got a reputation for being the best expert in any field, but it amounts to little if him/her doesn't work well with others. Some of the most important professional skills for workers and employers alike simply can't be taught in a classroom or measured on paper. These traits are called soft skills and they're more crucial to job search and overall career than you think. Unlike hard skills, which can be proven and measured, soft skills are intangible and difficult to quantify. Some examples of soft skills include analytical thinking, verbal and written communication, and leadership. «Soft skills» are centrally important for human capital development and workforce success. A growing evidence base shows that these qualities rival academic or technical skills in their ability to predict employment and earnings, among other outcomes. As the workplace has modernized around the world, the demand for such skills has increased over the past 20 years.

Since 1959, the U.S. Army has been investing a considerable amount of resources into technology-based development of training procedures. In 1968 the U.S. Army officially introduced a training doctrine known as «Systems Engineering of Training», giving the definition: «job related skills involving

actions affecting primarily people and paper, e.g., inspecting troops, supervising office personnel, conducting studies, preparing maintenance reports, preparing efficiency reports, designing bridge structures» [4]. At the 1972 Soft Skills Conference there was presented a report aimed at figuring out how the term «soft skills» (in the areas of command, supervision, counseling and leadership) is understood: «Soft skills are important job-related skills that involve little or no interaction with machines and whose application on the job is quite generalized» [4]. Many industries today give prominence to soft skills of their employees. It is through a 1972 US Army training manual identified formal usage of the term «soft skills» began.

Nowadays a person's soft skill is an important part of their individual contribution to the success of an organization. Organizations which deal with customers face-to-face are generally more successful if they promote activities for staffs to develop these skills through wellness enhancing programs. Training or rewarding for personal habits or traits such as dependability and conscientiousness can yield significant return on investment for an organization. For this reason, soft skills are increasingly sought out by employers in addition to standard qualifications. Studies by Stanford Research Institute and the Carnegie Mellon Foundation among Fortune 500 CEOs established that 75% of long term job success resulted from soft skills and only 25% from technical skills [(Sinha, 2008)]. Hence, soft skills are as important as cognitive/technical skills. So, many policies and programmes are designed to measure and enhance socio-emotional and soft skills and vary considerably within and across countries [3].

The problem of development soft skills is traditionally raised in many scientific articles and publications. Thus, foreign authors Paul.G. Whitmore, Klaus Peggy, Giuseppe Giusti, Marcel M. Robles, John P Fry, Heckman and Kautz, K.H. Silber, W.R. Foshay and others have investigated the essence, structure and components of these skills. They have studied the proposes strategies to raise them, analysed the effects of skills on a variety of measures of individual well-being and social progress, which covers aspects of lives that are as diverse as education, labour market outcomes, health, family life, civic engagement and life satisfaction. Nevertheless, a soft skills «gap» is noted by many employers around the world, who report that job candidates lack the soft skills needed to fill available positions.

Thus, *the aim of this publication* is to analyze the sense of soft skills in the context of lifelong and adult learning, their role for an adult person; to analyze the structure and main components, to consider forming these skills.

Soft skills refer to a broad set of skills, competencies, behaviors, attitudes, and personal qualities that enable people to effectively navigate their environment, work well with others, perform well, and achieve their goals with complementing hard skills. Soft skills are regarded as a combination of people

social skills, communication skills, character of personality traits, career attribute, social intelligence and emotional intelligence quotients among others [8]. The Collins English Dictionary defines the term «soft skills» as «desirable qualities for certain forms of employment that do not depend on acquired knowledge: they include common sense, the ability to deal with people, and a positive flexible attitude» [7].

Unfortunately, there is not a clear consensus about which soft skills are most critical for workforce success. Developing a common understanding is hampered by a lack of comparability in the constructs, definitions, and measures used to assess youth and monitor progress. This confusion obstructs knowledge development and guidance for future investments in youth workforce development programs.

Researches L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney and K. A. Moore have distinguished the key soft skills for workforce success. According to their study, there are five critical skills most likely to increase odds of success across all outcomes and which employers expect employees to have: social skills; communication; and higher-order thinking skills (including problem solving, critical thinking, and decision-making); supported by the intrapersonal skills of self-control and positive self-concept [2, p. 56].

Social skills help people get along well with others. This ability includes respecting others, using context appropriate behavior, and resolving conflict; they are universally important. They predict all four types of workforce outcomes (employment, performance, income/wages, and entrepreneurial success), are sought by employers, and are seen as critically important by experts in the field. Social skills were supported across types of evidence, in all regions of the world, and within both formal and informal employment.

Communication skills refer to the specific types of communication used in the workplace, and include oral, written, non-verbal, and listening skills. Strong general communication skills contribute to the development of other soft skills, like social skills. However, the communication skills referred to in this paper are a distinct set, important for workplace success across sectors. There is evidence that communication skills are related to three of the workforce outcomes studied for youth, they are the most frequently sought skill among employers, and they were strongly endorsed by stakeholders in this project. The strong support for communication holds true across regions of the world, for both formal and informal positions, and for entry-level employees.

Higher-order thinking consists of problem solving, critical thinking, and decision making. At a basic level, this includes an ability to identify an issue and take in information from multiple sources to evaluate options in order to reach a reasonable conclusion. Higher-order thinking is very much sought by employers and is critical for all four workforce outcomes in all regions of the world.

Self-control refers to one's ability to delay gratification, control impulses, direct and focus attention, manage emotions, and regulate behaviors. Self-control is an intrapersonal skill, foundational to many others: it enables successful decision-making, resolution of conflict, and coherent communication. Self-control is highly supported as related to all four workforce outcomes, especially by a rigorous literature.

A *positive self-concept* includes self-confidence, self-efficacy, self-awareness and beliefs, as well as self-esteem and a sense of well-being and pride. Positive self-concept is another intrapersonal skill that is important for workforce success. It is related to success across all four workforce outcomes and is especially supported in scientific literature.

Hard work and dependability, responsibility, and self-motivation are also highly valued by employers and supported by a strong base of research evidence, placing them in the top supported skills. The field is building more evidence that these can be improved through interventions among youth and young adults, and it is expected that, in time, they may emerge with as much support as those above enjoy. Teamwork involves proficiency in these as well as other skills, so while it appears among the top ten supported skills, the recommendations focus on some of the components of teamwork, rather than on the overarching set of skills that it represents.

Youth and adults who are competent in these soft skills are effective in their job searches and interviews and thus are more likely to be hired. They are more likely to be productive, retained on the job, and promoted, and thus they tend to earn more than those less competent in soft skills. Youth and adults competent in these soft skills contribute to the collective efficacy, productivity, and growth of their employers, and when they start their own businesses, they are more likely to be successful [2].

Many research teams have independently found a similar five-factor structure of personality characteristics presented soft skills. Thus, international survey «The Study on Social and Emotional Skills» of OECD draws on a well-known framework in this field and provides a general outline of how these skills should be organized [5]. Social and emotional skills in this model are arranged hierarchically, with five general skill categories that can be split into narrower, lower-order skills. The broad categories of the «Big Five» are:

- openness to experience (open-mindedness);
- conscientiousness (task performance);
- emotional stability (emotional regulation);
- extraversion (engaging with others);
- (collaboration).

The study also includes the so-called «compound» skills. These skills represent combinations of two or more individual skills. For example, self-efficacy represents a combination of skills from the conscientiousness,

emotional stability and extraversion categories of the Big Five. Compound skills are found to be useful for describing and understanding certain aspects of behaviour and in many cases they are shown to affect important life outcomes. The study assesses 15 social and emotional skills spread across the 6 broad domains – the «Big Five» dimensions and the compound skills; each of the skills, accompanied by some typical skill-related behaviour. They are following.

Achievement motivation and *responsibility* are predictive of a wide range of life outcomes, with special relevance for school and work settings. *Self-control and emotional control* have attracted substantial research attention in many fields, with evidence pointing to their strong relevance for people and how their lives will be shaped after school. *Stress resistance/resilience* and *optimism* are highly predictive of a wide variety of positive future life outcomes, and are increasingly relevant skills for the modern world.

Sociability and empathy/compassion provide a basic set of social and emotional skills needed for effective functioning and integration in work and personal environments. *Assertiveness* is a characteristic of leadership and is also related to entrepreneurship, while *energy/activity* allows people to lead a more dynamic and eventful lifestyle. *Trust* is highly relevant for personal well-being and societal cohesion, while *tolerance and cultural flexibility* have growing social relevance in increasingly diverse and polarised societies. *Respectfulness and co-operation* are both very relevant and are highly regarded skills in the workplace.

Curiosity is a critical skill that improves learning outcomes and provides intrinsic incentives for lifelong self-development. *Creativity/imagination* is another skill that can bring strong benefits to both individuals and societies, while critical thinking is gaining importance in a world full of false and misleading information. *Metacognition/self-reflection* has been found to be one of the most fundamental skills for lifelong learning, along with the ability to adjust to changing requirements and settings. *Self-efficacy* is a well-researched skill with high predictive validity and of special importance in school settings [6].

By Daniel Bortz, soft skills help facilitate human connections, they are key to building relationships, gaining visibility, and creating more opportunities for advancement. He refers to the soft skills: communication, teamwork, adaptability, problem solving, critical observation, conflict resolution, and leadership. So, employers actually care more about soft skills than they do technical abilities like reading comprehension and mathematics. «Basically, you can be the best at what you do, but if your soft skills aren't cutting it, you're limiting your chances of career success. Read on to learn which soft skills are critical to have firmly under your belt and what steps you can take to acquire them» [1].

Over the last years, soft, as well as social and emotional skills have been rising on the education policy agenda and in the public debate. But for the majority of students, their development remains a matter of luck, depending on whether this is a priority for their teacher and their school. A major barrier is the absence of reliable metrics in this field that allow educators and policy-makers to make progress visible, and to address shortcomings.

Education systems need to prepare students for their future, rather than for our past. In these times, digitalisation is connecting people, cities and continents to bring together a majority of the world's population in ways that vastly increases our individual and collective potential. But the same forces have made the world also more volatile, more complex, and more uncertain. And when fast gets really fast, being slow to adapt makes education systems really slow. The rolling processes of automation, hollowing out jobs, particularly for routine tasks, have radically altered the nature of work and life and thus the skills that are needed for success. For those with the right human capacities, this is liberating and exciting. But for those who are insufficiently prepared, it can mean the scourge of vulnerable and insecure work, and life without prospects [5].

We know that preparing students with technical or academic skills alone will not be enough for them to achieve success, connectedness and well-being whatever endeavours they wish to pursue. Social and emotional skills, such as perseverance, empathy, mindfulness, courage or leadership are central to this. Social and emotional skills develop and change with age, and are affected by a combined influence of biological and environmental factors, life events, and changes in self-perception. On average, levels of conscientiousness, emotional stability, social dominance and agreeableness generally increase with age.

The most comprehensive studies prove that systematic interventions can change the social skills of a person in desired directions. The effectiveness of intervention is found to largely depend on the quality of the intervention programme. Those interventions that used a coherent and co-ordinated set of activities, with a focus on the development of particular soft skills rather than a general skillset, are shown to have strong intervention effects. The evidence indicates that continuing to learn after finishing formal education, including learning in the workplace, can have a significant influence on people's soft skills. Furthermore, recent studies on the effectiveness of cognitive and clinical interventions indicate that substantial changes in these skills are possible, even after relatively short treatment periods, and also across lifespans [2].

Soft skills refer to the abilities to regulate one's thoughts, emotions and behaviour. These skills differ from cognitive abilities such as literacy or numeracy because they mainly concern how people engage with others,

perceive themselves and manage their emotions, rather than indicating their raw ability to process information. But, like literacy and numeracy, they are dependent on situational factors and responsive to change and development through formal and informal learning experiences. Importantly, soft skills influence a wide range of personal and societal outcomes throughout one's life.

In an increasingly fast-changing and diverse world, the role of soft skills is becoming more important. A faster pace of living and a shift to urban environments means people need to engage with new ways of thinking and working and new people. Ageing and more diverse populations and the dismantling of traditional social networks place additional emphasis on people's sense of trust, co-operation and compassion. Rising complexity and the increasing pace of technological change call for the ability to act independently and to adjust to changes on-the-go.

Soft skills determine how well people adjust to their environment and how much they achieve in their lives. But the development of these skills is important not only for the well-being of individuals, but also for wider communities and societies as a whole. The ability of citizens to adapt, be resourceful, respect and work well with others, and to take personal and collective responsibility is increasingly becoming the hallmark of a well-functioning society. Increasing ideological polarisation and social tensions are increasing the need for tolerance and respect, empathy and generosity, and the ability to co-operate in order to achieve and protect the common good.

Literature

1. Bortz D. Soft skills to help your career hit the big time. URL: <https://www.monster.com/career-advice/article/soft-skills-you-need>
2. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Moore K.A. *Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Washington, DC: Child Trends, 2017. 56 p.
3. Sackett P.R., Walmsley P.T. Which personality attributes are most important in the workplace? *Perspectives on Psychological Science*, 2014. Vol. 9(5), P. 538-551.
4. Silber K.H., Foshay W.R. *Handbook of Improving Performance in the Workplace, Instructional Design and Training Delivery*. John Wiley & Sons, 2009.
5. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success URL: <http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills>
6. Soft Skills. URL: <https://www.dictionary.com/browse/soft-skills>
7. Workforce connections: Key soft skills that foster youth workforce success. URL: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOftSkills1.pdf>

УДК 330.34

Ващенко Любов Іванівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: banit22@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Анотація. Розглянуто теоретичні засади неформальної освіти дорослих в Україні. Виявлено тенденції й закономірності: створення єдиного європейського освітнього простору; людиноцентриська парадигма навчально-виховного процесу; уніфікація і стандартизація всіх освітніх підходів; створення умов для освіти упродовж всього життя. Окреслено основні характеристики неформальної освіти: організованість та відповідна підтримка, конкретні цілі навчання, спрямовані на загальне підвищення розумово-пізнавальної і творчої діяльності; географічна доступність; необмеженість у часі; відсутність офіційних документальних засвідчень; гнучкість; інноваційні методи навчання. З'ясовано, що фундаментальними принципами неформальної освіти є доступність і добровільність, а основними засадами: вчитися в дії, вчитися взаємодіяти, вчитися вчитися.

Ключові слова: неформальна освіта, тенденції, закономірності, принципи, теоретичні засади.

Vashchenko Lyubov – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

E-mail: banit22@ukr.net

THEORETICAL PRINCIPLES OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Summary. The theoretical principles and peculiarities of non-formal adult education are considered in the article. Unlike formal education, which is rather conservative and requires a lot of time and effort to rebuilding and change, non-formal education, as a mechanism and as an educational tool, is much more dynamic, since it involves invariance, and responds quickly to the society demands as a whole and every person in particular. Non-formal education enables to solve both short-term tasks, and to form outlook and personal knowledge for a long-term perspective. Apart from the fact that non-formal adult education is designed to maintain the social and educational competence of adults at the appropriate level, it can also provide effective

psychological and pedagogical support to people who find themselves in a difficult, crisis life situation.

The trends and laws are revealed: creation of a united European educational space; human-centered paradigm of the educational process; unification and standardization of all educational approaches; creating conditions for education throughout life. The main characteristics of non-formal education are outlined: organization and appropriate support, specific learning goals aimed at general increase of intellectual, cognitive and creative activity; geographical availability; non-limitation in time; absence of official documentary certificates; flexibility; innovative teaching methods. It is revealed that the fundamental principles of non-formal education are availability and voluntariness. Basic principles of non-formal education: learn in action, learn to interact, learn to study.

Key words: non-formal education, trends, regularities, principles, theoretical foundations.

Ващенко Любовь Ивановна – аспірантка Інститута педагогічного образования и образования взрослых НАПН України
E-mail:banit22@ukr.net

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. Рассмотрены теоретические основы неформального образования взрослых в Украине. Выявлены тенденции и закономерности: создание единого европейского образовательного пространства; ориентированная на человека парадигма учебно-воспитательного процесса; унификация и стандартизация всех образовательных подходов; создание условий для образования на протяжении всей жизни. Определены основные характеристики неформального образования: организованность и соответствующая поддержка, конкретные цели обучения, направленные на общее повышение умственно познавательной и творческой деятельности; географическая доступность; неограниченность во времени и др. Выяснено, что фундаментальными принципами неформального образования является доступность и добровольность, а основными принципами: учиться в действии, учиться взаимодействовать, учиться учиться.

Ключевые слова: неформальное образование, тенденции, закономерности, принципы, теоретические основы.

Виклики сьогодення спонукають до розгляду низки питань щодо освіти та різних її аспектів. У сучасних соціально-економічних реаліях концепція «освіти протягом життя» стає основною передумовою розвитку суспільства та економіки країни. Ця концепція охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту. Сучасні вчені О. Василенко, О. Парашук, Ю. Шустак наголошують, що формальна освіта є досить консервативним явищем і потребує значних затрат часу зусиль для запровадження змін та реорганізації [2; 5; 9]. На противагу формальній – неформальна освіта є значно динамічнішою і як механізм, і як інструмент системи освіти, адже вона передбачає інваріантність, реагує на запити суспільства загалом і окремого індивіда. Крім того, вона є більш демократичною та мобільною, ніж формальна, й орієнтується на новий освітній запит – отримання та успішне застосування практичних соціальних, громадянських і комунікативних компетенцій у професійній, громадській та особистій діяльності. Таким чином, сфера неформальної освіти стає оптимальним простором для реалізації потреб і тих, хто навчає, і тих, хто бажає отримати знання.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема неформальної освіти є предметом дослідження багатьох зарубіжних науковців. Зокрема, теоретичне обґрунтування знаходимо в працях Р. Барта, П. Вільямса, Р. Дейва, Дж. Дьюї, Ч. Дьюка, К. Кнаппера, А. Кроплі, Ф. Кумбса, А. Маслоу, М. Ноулза, К. Роджерса, Д. Свіфта, , Е. Фора, Е. Хьюмела. Наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих і неформальної освіти ведуться вітчизняними дослідниками В. Андрущенком, О. Василенко, Л. Ведерніковою, С. Вершловським, В. Гаргай, В. Давидовою, С. Змейовим, Т. Зотовою, І. Каленюк С. Коваленко, Г. Коломієць, В. Кушерцем, А. Левченко, Е. Лібановою, Л. Лук'яною О. Митіною, Н. Ничкало, О. Огієнко, К. Онушкіною, О. Парашук, Л. Сігаєвою, Н. Ушенко, І. Фокіною, О. Хахубій та ін.

Предметом досліджень науковців був широкий спектр теоретичних і практичних проблем освіти дорослих, проте теоретико-методологічні засади неформальної освіти, яка розвивається нині швидкими темпами як у нашій, так і в інших країнах світу залишаються недостатньо досліджені.

Зважаючи на це, метою статті є узагальнення теоретичних засад неформальної освіти. Основними завданнями, що постають відповідно до мети, є виявлення тенденцій, основних характеристик, властивостей і фундаментальних принципів сучасної неформальної освіти. Для реалізації поставленого завдання використано загальнонаукові методи – аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення отриманих результатів.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку важливо не лише враховувати загальні тенденції та принципи розвитку освіти на зламі століть, але й ефективно їх запроваджувати та вдосконалювати відповідно

до вимог часу. Саме освітянські тенденції прогнозують розвиток майбутнього суспільства, а принципи – відповідають за динаміку його модернізації. До основних освітніх тенденцій і закономірностей відносять [7]: створення єдиного європейського освітнього простору; людиноцентриську парадигму навчально-виховного процесу; прагнення уніфікувати і стандартизувати всі освітні підходи; створення умов для освіти упродовж всього життя; неперервне зростання вартісних показників на розвиток і функціонування освітніх інституцій.

Водночас, система освіти є динамічним утворенням, що перебуває у постійному взаємозв'язку й розвитку та характеризується наскрізним оновленням не лише змісту, але й структурних компонентів. В контексті діалектичних протиріч освіта з одного боку орієнтується на особистість та її особливі запити, а з іншого – вона змушена підпорядковуватися законам стандартизації і конвеєризації в навчанні й вихованні, які визначають специфіку розвитку сучасного суспільства загалом. Однак формальна освіта не може повністю забезпечити пізнавальні потреби громадян. Так, поширення ідей громадянського суспільства й соціальної відповідальності за особистісне і професійне становлення людини призвели до виникнення нових освітніх інституцій й інноваційних напрямів соціально-педагогічної діяльності. Тому набуває популярності неформальна освіта як інноваційний компонент освітнього середовища, що вимагає відповідного теоретичного обґрунтування та науково-методичного забезпечення.

Важливим є те що, міжнародними організаціями значна увага приділяється неформальній освіті. Так, у Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу від 2000 року підкреслюється, що неформальна освіта є рівноправною складовою освітнього процесу протягом усього життя. Основною метою неформальної освіти є пошук адекватних відповідей таким викликам в сфері освіти, як: занепад громадської та політичної участі населення, вимоги інформаційного суспільства, міжнародна інтеграція, активізація процесів глобалізації та поглиблення бар'єрів між системними змінами економіки з одного боку і формальною освітою з іншого [4].

Асамблея Ради Європи (2000) розробила рекомендації «Про неформальну освіту», в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання для адаптації у постійно змінюваному середовищі [8].

Це зумовлено тим, що неформальній освіті притаманні характерні риси, завдяки яким можна легше й швидше, а отже, ефективніше сформувати високий інтелектуальний капітал. А, як відомо, саме він відіграє ключову роль в економіці інноваційного типу.

Серед основних характеристик неформальної освіти можна виокремити такі:

- організована та має підтримку, що надається фахівцем або навчальною системою в тих чи інших галузях знань і практичних навичок;
- може мати конкретні цілі навчання або бути спрямованою на загальне підвищення пізнавальної і творчої діяльності;
- не обмежена географічно, може бути доступною в будь-якій точці світу;
- не обмежена часом, але, як правило, короткострокова;
- зазвичай, не підкріплена документальним засвідченням набутих знань і навичок, якості засвоєння навчального матеріалу, рівня кваліфікації тощо;
- більш гнучка, ніж формальна, швидше реагує на потреби ринку;
- спрямована на використання інноваційних методів навчання [6].

Якщо історично неформальна освіта виконувала компенсуючу, факультативну функцію по відношенню до формальної освіти, то зараз можна стверджувати, що співвідношення між ними поступово змінюється на протилежне. Разом з тим неформальна освіта є не стільки альтернативою, скільки доповненням і продовженням діючих освітніх систем. Саме неформальна освіта може стати джерелом компетентності сучасної людини та пусковим механізмом до освіти впродовж життя.

За О. Василенко [2], на відміну від системи формальної освіти, яка досить консервативна і вимагає дуже багато часу і зусиль для перебудови і змін, неформальна освіта, як механізм і як інструмент системи освіти, набагато динамічніша, оскільки передбачає інваріантність, швидко реагує на запити суспільства в цілому і кожної людини зокрема. Неформальна освіта дає можливість вирішити як короткострокові завдання (одержання певних навичок та компетенцій, наприклад, мовних), так і сформувані світоглядні й особистісні знання на більш тривалу перспективу (наприклад, розвиток лідерських якостей або права освіта).

Наголосимо, що окрім того, що неформальна освіта дорослих покликана підтримувати на необхідному рівні соціальну та освітню компетентність дорослих людей, з її допомогою також можна надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку людям, які опинилися в складній, кризовій життєвій ситуації. Ефективність такої підтримки зумовлена низкою властивостей неформальної освіти, що вигідно відрізняють її від формальної освіти. Серед цих властивостей слід виділити, передусім її гнучкість, яка виявляється в можливості досить швидко з'ясувати соціально-освітні потреби дорослих, які опинилися в кризовій ситуації, розробити навчальні програми, спрямовані на заповнення дефіциту соціально-освітньої компетентності, що виникла у людини в кризовій ситуації, підібрати команду тренерів, які володіють необхідними знаннями та технологіями, створити умови, комфортні для навчання дорослих з урахуванням їх соціально-психологічних, демографічних та інших особливостей, що з'явилися наслідком впливу на

них кризової ситуації [1]. Хоча регуляторів і стандартів у неформальній освіті значно менше, ніж, наприклад, у формальній, але вони існують.

Сучасна європейська освіта базується на принципах [9]:

- навчитися жити разом;
- навчитися отримувати знання;
- навчитися працювати;
- навчитися жити.

По суті, вони є глобальними компетентностями особистості. Фундаментальними принципами неформальної освіти є доступність і добровільність. У поєднанні з концепцією «навчання впродовж життя» це робить неформальну освіту оптимальним інструментом для людей з абсолютно різними цілями – від заповнення прогалів у базовій освіті до отримання знань для професійної діяльності.

Загалом, неформальна освіта ґрунтується на трьох важливих засадах, які мають поєднуватися в кожному освітньому заході [3].

1) «Вчитися в дії» – цей принцип означає отримання різних вмінь під час практичної діяльності. На практиці він реалізується шляхом повторюваних практичних вправ з обов'язковим опрацюванням теоретичного матеріалу на практичному ґрунті (наприклад, у процесі роботи в малих групах чи під час рольових ігор). Але варто зауважити, що всі практичні вправи мають бути відповідно закритими – залежно від контексту, чи то аналітичним виходом на узагальнювальний рівень, чи то дебріфінгом та опрацюванням емоційного стану учасників.

2) «Вчитися взаємодіяти» – цей принцип передбачає розвиток уявлень про відмінності, які існують між людьми, вироблення вміння працювати в групі і в команді та спонукання до співпраці з оточенням. Загальновідомо, що люди найбільш ефективно навчаються у групах та один від одного. Індивідуальне навчання є, на переконання багатьох психологів, неприродною формою навчання, яка часто є менш дієвою та результативною за групові формати. Під час організації таких навчальних заходів особливу увагу слід приділяти якісній розробці і чіткому виконанню правил роботи в групі. Крім того, бажано організувати роботу в малих групах, що дає великий простір для горизонтального навчання всередині великої групи.

3) «Вчитися вчитися» – цей принцип передбачає отримання навичок пошуку та обробки інформації, виявлення індивідуальних освітніх цілей, а також здатність застосовувати вищезазване в різних життєвих ситуаціях. Надто часто дорослі люди не вміють самостійно навчатися та не цінують величезний потенціал нових знань та вмінь, який ховається в них самих або людях поряд. Рідше люди розпізнають цей потенціал, але не володіють інструментарієм для його використання. В неформальній освіті учасники отримують як мотивацію, так і інструменти для (більш)

самостійного навчання протягом усього тренінгу. Одним із центральних методів неформальної освіти є дослідження в широкому сенсі цього слова, адже в рамках тренінгу учасники ведуть багатопланове дослідження (або пізнання) навколишнього світу на декількох рівнях. Одним із завдань неформальної освіти є створення умов для того, щоб це (завжди дуже індивідуальне) дослідження відбувалося якомога ефективніше [3, с.10-11].

Таким чином, неформальна освіта дорослих є однією з ключових складових концепції освіти впродовж усього життя. Вона виступає доповненням необхідної й обов'язкової для кожної людини формальної освіти, характеризується збільшенням і розширенням програм, спрямованих як на професійний, так і особистісний розвиток населення всіх вікових і соціальних груп. Проте, як ми вже зазначали вище, неформальна освіта не є простором для необмеженої жодними рамками освітньої діяльності. Тому вона ґрунтується на певних принципах, фундаментальними серед яких є доступність і добровільність; та засадах: вчитися в дії, вчитися взаємодіяти, вчитися вчитися.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо виявлення тих особливостей неформальної освіти, що в поєднанні з формальною дозволять реалізувати потенційні можливості для української економіки, сформувати достатній рівень професійних компетенцій у фахівців та забезпечити підґрунтя для реалізації інноваційної моделі розвитку України.

Література

1. Бычкова Н.И. *Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01.* Пятигорск, 2004. 322 с.
2. Василенко О. Розвиток Системи неформальної освіти дорослих в умовах соціально-економічної кризи. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : [матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч.]. Ч. 2 / уклад. : Л. М. Калченко, С. О. Тарасюк, Л.Г. Авдеев та ін. К. : ІПК ДСЗУ, 2014. С. 138–146.*
3. Лобода С. Неформальное образование в Беларуси: провайдеры, ключевые тенденции и перспективы для будущего. URL: adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf (дата звернення 09.04.2018).
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. *Адукатар*. 2006. № 2 (8). С. 24-27.
5. Паращук О. Неформальное образование в Украине. URL: adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf (дата звернення 09.06.2018).
6. Плинокос Д.Д., Коваленко М.О. Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2016. Вип. 29. С. 53–60.
7. Семиволос Н.В., Закревская С.В. *Прозрачное образование в действии : методическое пособие по развитию молодежной инициативы в сфере высшего образования с использованием методики неформального образования молодежи*. Типография Акцент, 2010. 80 с.

8. Терьохіна Л.О. *Особливості розвитку неформальної освіти дорослих в Україні*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 3 (29). С. 79–87.

9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення 12.05.2018).

10. Шустак Ю.І. Неформальна освіта дорослих у нормативно-правовому полі України. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / голов. ред. І.Т. Богданов*. Бердянськ: БДПУ, 2016. № 2. С. 234–240.

Bibliography

1. Byichkova N.I. Social education for adults in non-formal education: dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Pyatigorsk, 2004. 322 s. (in Russian)

2. Vasilenko O. Development of the system of non-formal adult education in the context of the socio-economic crisis. Actual problems of professional orientation and vocational training of the population in conditions of socio-economic instability: [materiali VII mizhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi (28 zhovtnya 2014 r., m. KiYiv) : u 2 ch.]. Ch. 2 / uklad. : L. M. Kapchenko, S. O. Tarasyuk, L. G. AvdEEv ta In. K. : IPK DSZU, 2014. S. 138–146. (in Ukrainian)

3. Loboda S. Informal education in Belarus: providers, key trends and prospects for the future. URL: adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf (in Russian)

4. Memorandum of Continuing Education of the European Union. Adukatat. 2006. № 2 (8). S. 24-27. (in Russian)

5. Parashchuk O. Informal education in Ukraine. URL: adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf (in Russian)

6. Plinokos D.D., Kovalenko M. O. Non-formal education: theoretical aspects and scientific approaches. Naukovі pratsі Kіrovogradskogo natsionalnogo tehnіchnogo unіversitetu. Ekonomіchnі nauki. 2016. Vip. 29. S. 53–60. (in Ukrainian)

7. Semivolos N.V., Zakrevskaya S.V. Transparent education in action: a manual for the development of youth initiatives in the field of higher education using the methods of non-formal education of youth. Tipografiya Aktsent, 2010. 80 s. (in Russian)

8. Terohina L.O. Features of the development of non-formal adult education in Ukraine. *Pedagogіchnі nauki: teorіya, Іstorіya, innovatsiyні tehnologiyi*. 2013. № 3 (29). S. 79–87. (in Ukrainian)

9. Himinets V. Competent approach to professional development of a teacher. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (in Ukrainian)

10. Shustak Yu. I. Informal adult education in the legal and regulatory framework of Ukraine. *Naukovі zapіskі Berdyanskogo derzhavnogo pedagogіchnogo unіversitetu. Seriya : Pedagogіchnі nauki : zb. nauk. pr. / golov. red. I. T. Bogdanov*. Berdyansk: BDPY, 2016. № 2. S. 234–240. (in Ukrainian)

УДК 374.7 (477) 331.108.45+331.57

Волярська Олена Станіславівна – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0002-6812-1154

E-mail: esvdoc@ukr.net

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ ДОРΟΣЛОГО ЕКОНОМІЧНО АКТИВНОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена аналізу теорії і практики освіти дорослого економічно активного населення в Україні. З'ясовано, що професіоналізація освіти дорослих в Україні є нагальною проблемою, а її потужний потенціал може бути реалізований за умови наявності відповідно підготовленого педагогічного персоналу. Викладено результати аналізу анкетування різних категорій дорослого економічно активного населення щодо виявлення їхніх освітніх потреб. Встановлено, що підготовка андрагогів на рівні неформальної освіти є економічно вигідною. Обґрунтовано зміст проекту «Андрагогічні студії». Доведено необхідність підготовки в Україні андрагогів. Здійснено обґрунтування змісту проекту «Андрагогічні студії» (підготовка фахівців для освіти дорослих). Доведено необхідність підготовки в Україні андрагогів.

Ключові слова: андрагогіка; доросле економічно активне населення; освіта дорослих; технології навчання дорослих; підготовка андрагогів.

Volyarska Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Research Scientist of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

ORCID ID 0000-0002-6812-1154

E-mail: esvdoc@ukr.net

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION OF ECONOMICALLY ACTIVE ADULT POPULATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF EUROPEANIZATION

Summary. The article analyzes the technology of teachers' training for adult education. The role of planning of the educational process of adult economically active population has been proved.

Education is a very important element of social and economic development. Educational processes are significantly connected with economic,

political and social features of the society. It is known that knowledge has gained an independent status of productive force and modern economy turns it into a leading factor of the social and economic progress. Changing needs of global and national markets require solving the problem of the adult education mechanism, in particular, for economically active adult population. The conditions of the market economy encourage to the continuous improvement of the specialists' professional level, which must be constantly improved by means of a quick technology update.

The essence of the implementation process of the particular project «Andragogical studios» is aimed to providing teachers' activities as the best possible educational goals in academic interaction with adults. By its content the process of the technologies implementation becomes an integrated system of advanced professional competences defined as structural components, each of which performs a specific function. The leading component that determines the content and direction of educational process implementation is represented by subjects of training (teachers), who are characterized by their personality, mental qualities, experience, educational activities.

The conducted research does not cover all aspects of the above mentioned problem. We should include to farther scientific research areas the following: improvement of the professional training of economically active adult population as for creating of an effective mechanism for regulation of this area, compliance with the organization of professional training and implementation of educational standards; andragogic approach to application of the development of professional organizer training for various categories of adults.

Key words: *andragogics; economically active adult population; adult education; adult education technology; andragogues' training.*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛОГО ЭКОНОМИЧЕСКИ АКТИВНОГО НАСЕЛЕНИЯ В УКРАИНЕ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ

Волярская Елена Станиславовна – доктор педагогическая наук, доцент, главный научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

ORCID ID 0000-0002-6812-1154

E-mail: esvdoc@ukr.net

Аннотация. *Статья посвящена анализу теории и практики образования взрослого экономически активного населения в Украине. Установлено, что профессионализация образования взрослых в Украине является насущной проблемой, а ее мощный потенциал может быть*

реализован при условии наличия подготовленного педагогического персонала. Проведен анализ результатов анкетирования разных категорий взрослого экономически активного населения с целью выявления их образовательных потребностей. Обосновано, что подготовка андрагогов на уровне неформального образования является экономически выгодной. Представлено содержание проекта «Андрогогические студии» (подготовка специалистов для образования взрослых).

Ключевые слова: андрагогика; взрослое экономически активное население; образование взрослых; технологии обучения взрослых; подготовка андрагогов.

Трансформація ринку праці, умови ринкової економіки спонукають до постійного вдосконалення компетентнісно-кваліфікаційного рівня фахівців, який через швидке оновлення знань, технік і технологій потребує постійного оновлення. Сучасний період в історії України вніс значні корективи щодо теорії і практики освіти дорослого населення. До досягнень останніх років, на нашу думку, варто віднести розробку в 2017–2018 рр. проекту Закону України «Про освіту дорослих», розвиток мережі установ неформальної освіти дорослих, створення центрів освіти дорослих, появу університетів «третього віку».

У нашій країні потребує розв'язання проблема ефективної організації системи професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації, зокрема дорослого економічно активного населення. Соціум акцентує увагу на подоланні суперечності між об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях, здатних швидко адаптуватися до зростаючих вимог сучасного ринку праці та традиційною професійною освітою, неспроможною розв'язувати актуальні завдання, а також низьким рівнем готовності суб'єктів освітнього процесу до неперервного навчання і підвищення кваліфікації.

Всебічний аналіз наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних учених показав, що проблема освіти дорослого населення ґрунтовно представлена в теорії і практиці філософської, психологічної та педагогічної науки. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають результати наукових розробок різних аспектів професійного навчання дорослого населення, висвітлені у працях О. Аніщенко [1], О. Василенко [2], Л. Лук'янової [5] та ін.

Теоретичний аналіз наукових праць учених [4; 6] довів, що освіта, здобута у закладі освіти, не може в повному обсязі задовольнити зростаючі потреби у знаннях як окремої особистості, так і суспільства загалом. Тому виникає необхідність удосконалення системи освіти дорослого економічно активного населення, яке у нашому дослідженні представлено зареєстрованими безробітними та слухачами навчальних підрозділів

підприємств, організацій, установ. У процесі наукового пошуку доведено необхідність здійснення системного вивчення практичних аспектів освіти дорослого економічно активного населення в Україні.

Мета статті полягає у висвітленні й аналізі теорії та практики освіти дорослого економічно активного населення в Україні. У статті використано такі теоретичні методи дослідження як узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів науковців на досліджувану проблему освіти дорослого економічно активного населення в Україні. Також нами проведено анкетування 520 респондентів двох регіонів (Запорізького і Дніпропетровського) на тему «Освітні потреби дорослих». Для обробки отриманих результатів використано методи математичної статистики.

У ході роботи над темою дослідження з'ясовано, що освіта дорослого економічно активного населення є складовою неперервної освіти особистості впродовж життя, становлення, функціонування і розвиток якої зумовлений глобальними інтеграційними процесами, суспільними трансформаціями, потребами ринку праці, інноваційними освітніми процесами та необхідністю особистісного і професійного розвитку фахівців.

Освіта дорослого економічно активного населення є комплексом цілеспрямованих педагогічних впливів, що ґрунтуються на знаннях закономірностей розвитку особистості дорослого з урахуванням специфічних вимог професії, а також впливу чинників об'єктивного і суб'єктивного порядку, які формують особистість фахівця в процесі професійної підготовки. Вона має здійснюватися на основі інтегративного підходу, який передбачає поєднання андрагогічного, гуманістичного, компетентнісного, системного підходів з урахуванням системотвірних зв'язків та структурних характеристик. Саме інтегративний підхід у повному обсязі відображає специфіку освіти зазначеної категорії дорослих, яку слід розглядати одночасно на мікро- (особистісному), мезо- (середовищному) і макро- (державному) рівнях.

Акцентуємо увагу на тому, що з метою адаптації української освіти до стандартів Євросоюзу в 2005 р. було підписано «План дій: ЄС – Україна». Відповідно до положень цього документа Євросоюз розпочав надавати підтримку нашій державі у напрямі реформування та вдосконалення системи освіти та наближення її до стандартів ЄС. Реалізація цих важливих положень, на нашу думку, стане найголовнішим аспектом розвитку освіти дорослого економічно активного населення [3].

З метою встановлення напрямів розвитку освіти дорослих в Україні у 2016–2018 рр. активізувалася діяльність дослідників щодо виявлення освітніх потреб дорослого населення в різних регіонах України. Так, науковцями відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України було організовано і проведено анкетування

дорослого економічно активного населення у м. Запоріжжя і м. Нікополь Дніпропетровської області. Це два регіони в Україні, в яких розвинута промисловість (зокрема металургійні підприємства) і достатньо активно функціонують формальні і неформальні заклади й установи, метою діяльності яких є підвищення кваліфікації, перепідготовка, стажування персоналу підприємств. Відмітимо також результативну діяльність місцевих центрів зайнятості щодо організації і проведення професійного навчання зареєстрованих безробітних.

Загальна кількість респондентів, що брали участь в анкетуванні, склала 520 осіб: із них 330 жінок (63,46 %) та 190 чоловіків (33,54 %). Розподіл респондентів за віком такий: 21–30 роки – 90 (17,31 %); 31–40 років – 150 (28,85 %); 41–50 років – 126 осіб (24,23 %); 51–60 років – 105 (20,19 %); понад 60 років – 49 респондентів (9,42 %). Кількість респондентів м. Запоріжжя 240 осіб, решта (280 осіб) – мешканці м. Нікополь.

Розподіл респондентів за отриманим освітньо-кваліфікаційним рівнем та наявністю наукового ступеня: респонденти, що мають середню освіту, – 110 осіб (21,16 %); середню спеціальну – 189 осіб (36,36 %); вищу: бакалавр, спеціаліст та магістр – 213 респондентів (40,96 %); науковий ступень визначено у 8 респондентів (1,52 %).

Проаналізуємо відповіді респондентів на запитання анкети, що важливі для нашого дослідження. Так, на запитання «Чи задоволені Ви своїм професійно-кваліфікаційним рівнем?» із 520 респондентів «цілком задоволені» лише 50 осіб (9,62 %); «частково задоволені» 156 осіб (30,00 %); відповідь «складно сказати, задоволений чи ні» надало 84 респонденти (16,15 %); проте «цілком незадоволених» визначено 248 осіб (47,69 %), а «частково незадоволених» – тільки 32 респонденти (6,15 %). Заслуговує на увагу те, що більшість опитаних незадоволені своїм професійно-кваліфікаційним рівнем. З нашої точки зору, це свідчить проте, що дорослі готові підвищувати або змінювати свою кваліфікацію заради професійного зростання та соціальної адаптованості в суспільстві.

На запитання «Чи маєте Ви потребу у неперервній освіті?» відповідь «так» надало 247 респондентів (47,50 %); «частково» – 202 особи (38,86 %); «ні» – 71 особа (13,65 %). Отримані результати засвідчили необхідність доповнити ці відповіді щодо визначення основних вікових категорій респондентів, які мають потреби в неперервній освіті.

У ході вибіркової обробки даних за віковими категоріями встановлено, що для 78,47 % респондентів віком 31–60 років вважають, що їм потрібна неперервна освіта. Проте 15,04 % респондентів із вікової категорії 21–30 років вважають, що освіту отримують одну на все життя. Можемо констатувати, що дорослі люди віком від 31 до 60 років мають певні освітні потреби і розуміють необхідність неперервної освіти в будь-якому віці.

Істотним для нашого дослідження є розподіл респондентів, які готові здобувати необхідні знання, уміння та навички в закладах неформальної освіти. На запитання «Чи готові Ви навчатися в закладах неформальної освіти дорослих?» відповіли «так» 251 респондент (48,27 %); «ні» – 194 (37,31 %); решта – 75 (14,42 %) не визначилася. Отже, значна частина – 48,27 % дорослого економічно активного населення має бажання навчатися у закладах та установах неформальної освіти дорослих.

На запитання «Яка тематика тренінгів, курсів, що перераховані нижче й спрямовані на розвиток особистісних і професійних компетентностей, є для Вас цікавими?» більшість респондентів визначила «Ефективне управління часом (тайм-менеджмент)» і «Лідерство» (28,27 % і 19,04 % осіб відповідно). Зауважимо, що 6,92 % респондентів не цікавить жоден тематичний захід із запропонованих.

Підсумовуючи констатуємо, що отримані результати анкетування респондентів довели важливість створення й функціонування в Україні закладів формальної і неформальної освіти дорослих.

На наше переконання, у контексті практики неперервної освіти важливого значення набуває також підготовка фахівців для освіти дорослих. Відзначимо, що актуальність підготовки майбутніх андрагогів зумовлена важливістю розв'язання суперечності між необхідністю організації і здійснення навчання різних категорій дорослого населення й недостатністю професійної підготовки викладачів, які навчають дорослих. Організація навчання дорослих потребує підходів, відмінних від навчання дітей. Тому логічним продовженням розвитку освіти дорослих в Україні є впровадження в освітню практику досвіду підготовки андрагогів таких країн як Білорусія, Німеччина, Польща та Естонія.

Аналіз проблем освіти дорослого населення в Україні дозволив констатувати, що у закладах вищої освіти професійна підготовка андрагогів не здійснюється, у закладах післядипломної освіти не впроваджуються комплексні освітні програми з андрагогіки для підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Відповідну спеціальність не виокремлено серед чинних стандартів вищої освіти, внесення спеціальності «андрагог» до Класифікатора професій України ДК 003:2010 на березень 2018 р. подано на розгляд до Міністерства соціальної політики України. Отже, фахівців, спеціально підготовлених до освітньої роботи з дорослим населенням наразі в Україні немає. Водночас, підготовка андрагогів за кордоном здійснюється давно (впродовж майже століття). Розроблено і впроваджено різноманітні за рівнем освіти (бакалаврські, магістерські) програми з підготовки майбутніх андрагогів для сфери освіти дорослих.

Як зазначає О. Аніщенко [1], в Україні бракує закладів, які надають освітні послуги з підготовки і перепідготовки фахівців-андрагогів

(педагогічного персоналу) для закладів формальної і неформальної освіти дорослих. Проте, в освітньому просторі України відсутня наукова чи освітня установа, у якій розробляються та реалізуються програми стажування (або підвищення кваліфікації) для цільової аудиторії працівників закладів Міністерства освіти і науки, Міністерства культури і Міністерства соціальної політики, Державної служби зайнятості, які у професійній діяльності впроваджують навчальні й соціокультурні заходи для дорослого населення.

Упродовж 2017–2018 рр. науковими співробітниками відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ініційовано проект «Андрагогічні студії» (підготовка фахівців для освіти дорослих). Цей проект передбачає здійснення підготовки фахівців з освіти дорослих у форматі стажування (у науково-дослідній установі – Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України) та її навчально-методичне забезпечення. Метою проекту є, по-перше, підготовка фахівця, який професійно займається організацією навчання дорослих, консулює як ефективно використовувати дорослому власні внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих і професійних) проблем, є співавтором індивідуальної програми навчання; по-друге, розвиток компетентностей викладачів, які навчають дорослих, пов'язаних із розумінням принципів, закономірностей, особливостей, методів і прийомів навчання дорослої аудиторії, формування здатностей до їх використання щодо вдосконалення професійної діяльності й підвищення якості навчання дорослих, а також умінь й навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Зауважимо, що формування та розвиток умінь і навичок педагогічних працівників працювати з дорослими є актуальним завданням формальної і неформальної освіти, розв'язання якого сприятиме ефективнішому функціонуванню сучасних закладів формальної і неформальної освіти як багатофункціональних навчальних інституцій.

Розробниками проекту підготовлено установчі та реєстраційні документи з організації і проведення стажування науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів освіти та інших категорій працівників різних соціально-економічних галузей з підготовки фахівців з освіти дорослих (очна форма навчання) на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Складено навчально-методичне забезпечення навчального плану стажування, який розраховано на 108 годин.

Розроблено й апробовано тренінги: «Вступ до освіти дорослих» (24 год.), «Як навчати дорослих: крокуємо до успіху» (16 год.) (у рамках проекту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» за підтримки представництва DVV International в Україні).

Зазначимо, що науковцями відділу андрагогіки як розробниками була виявлена цільова аудиторія, на яку спрямовувався цей проект:

1) науково-педагогічні, педагогічні працівники закладів та установ післядипломної освіти;

2) фахівці закладів Державної служби зайнятості (ДСЗ) України (центри зайнятості, центри професійно-технічної освіти);

3) фахівці закладів, що підпорядковані Міністерству освіти і науки України (позашкільні заклади та установи), Міністерству культури України (бібліотеки, музеї), Міністерству соціальної політики України (територіальні центри соціального обслуговування населення, міські соціальні служби, геріатричні пансіонати тощо);

4) представники громадських організацій.

Важливо наголосити, що освітні потреби представників цільової групи полягають у необхідності набуття знань щодо принципів, закономірностей, особливостей навчання дорослих, методів і прийомів навчання дорослої аудиторії; удосконалення вмінь і навичок організації навчання дорослих; використання прийомів ефективної комунікації і взаємодії в команді на засадах партнерства; розвитку рефлексивних здібностей андрагога і дорослих учнів як суб'єктів навчання; стимулювання навчально-пізнавальної і соціальної активності дорослих; особистісного й професійного зростання суб'єктів освітнього процесу.

При побудові моделі проекту враховано такі характеристики:

1. Ключові споживачі: науково-педагогічні, педагогічні працівники закладів та установ формальної і неформальної освіти; фахівці центрів зайнятості Державної служби зайнятості України і педагоги центрів професійно-технічної освіти; бібліотек; працівники музеїв, бібліотек; соціальні працівники закладів й установ соціальної служби України.

2. Ключові цінності: людиноцентризм; урахування культурно-освітніх потреб фахівців, які працюють з дорослими, на основі особистісно орієнтованого підходу; сприяння особистісному й професійному розвитку фахівців, які у своїй професійній діяльності взаємодіють з дорослими; формування цінності освіти впродовж життя як основи особистісного і суспільного розвитку.

3. Взаємодія з клієнтами: організація сприятливого розвивального навчального середовища для різних категорій дорослих.

4. Фінансування: грантова підтримка; кошти закладу чи установи, що направляє фахівця на стажування; власні кошти людини.

5. Ключові ресурси: організаційний, ресурсний і кадровий потенціал Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

6. Ключові дії: підготовка навчального плану стажування; розроблення модульних навчальних програм для стажування; підготовка кадрів для реалізації модульних програм стажування.

7. Ключові партнери: Національна академія педагогічних наук України; Українська асоціація освіти дорослих; Державна служба зайнятості України.

8. Структура витрат: комунальні платежі; організаційні витрати; витрати на ресурсне і навчально-методичне забезпечення програми стажування; заробітна плата викладачів програми стажування; друк навчальних і навчально-методичних матеріалів для учасників.

До конкурентних переваг проекту «Андрагогічні студії» віднесено, по-перше, те, що в сучасних умовах підготовка фахівців з освіти дорослих не як окрема спеціальність, а на рівні стажування є економічно вигідною, не потребує додаткових організаційних витрат і ресурсів, оскільки науково-педагогічні і педагогічні працівники закладів освіти мають можливість і зобов'язані проходити стажування; по-друге, те, що зміст підготовки фахівців з освіти дорослих орієнтований на формування у них низки практичних умінь і навичок, важливих для будь-якої професії типу «людина-людина», зокрема: критичної рефлексії своєї діяльності; толерантності й асертивності в міжособистісній взаємодії з різними категоріями дорослих; стресостійкості; розрізняти ключові особливості навчання дорослих у порівнянні з навчанням у школі; враховувати психологічні особливості, необхідні в роботі з дорослими; розпізнавати індивідуальні причини, що спонукали людину почати навчання, підвищувати мотивацію дорослих учнів до навчальної діяльності; визначати бар'єри, що перешкоджають навчанню, і, наскільки це реально можливо, боротися з ними; діагностувати навчальні потреби дорослих; застосовувати психологічні знання й навички, необхідні для роботи в групі дорослих; формулювати цілі й завдання навчання дорослих; створювати освітнє середовище відповідно до потреб учнів, з орієнтацією на самоорганізоване навчання; розробляти і керувати освітніми проектами; здійснювати консультування й наставництво дорослих.

Підсумовуючи зазначимо, що проект з підготовки фахівців з освіти дорослих має відповідне науково-методичне забезпечення (модульні навчальні програми). У розробників цього проекту наявний значний практичний досвід зі створення й організації закладів неформальної освіти дорослих, навчання дорослих у закладах формальної освіти; вони володіють сучасними інноваційними розробками і технологіями навчання різних категорій дорослого населення. Напрацьована у проекті модель стажування (за змістом та організаційною структурою) у подальшому може реалізовуватися на регулярній основі у закладах формальної і неформальної освіти дорослих.

Варто зауважити, що для України ефективність освіти дорослих в умовах євроінтеграції залежатиме від повноти реалізації всіх її складових. До конкретних шляхів досягнення окресленої мети можна віднести: корегування

й узгодження змісту освіти дорослих, навчальних планів та програм освітньої підготовки фахівців (андрагогів) з освіти дорослих; розробка міжнародних науково-дослідницьких програм з проблематики освіти різних категорій дорослих; проведення науково-практичних конференцій, семінарів, методичних нарад з актуальних проблем освіти дорослих України та країн Євросоюзу; налагодження контактів з європейськими організаціями щодо проведення спільних міжнародних заходів та проектів; використання засобів масової інформації з метою висвітлення в інформаційному освітньому просторі інновацій і досвіду з освіти дорослих тощо.

З нашої точки зору, українська держава з кожним роком все більше утверджується в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні європейські цінності: права людини, права національних меншин, свобода пересування, свобода отримання освіти будь-якого типу для будь-якої вікової категорії дорослого населення тощо. Саме тому інтеграція української освіти дорослих у європейський освітній простір сприятиме підвищенню конкурентоспроможності вітчизняних фахівців. Для цього необхідно ліквідувати відмінності, які існують у вітчизняній освіті дорослих стосовно країн ЄС, модернізувати її інфраструктуру.

У перспективі вбачаємо важливим розглянути особливості підготовки майбутніх андрагогів в умовах магістратури у зарубіжних країнах з метою впровадження педагогічного досвіду в українську практику освіти дорослого економічно активного населення.

Література

1. Аніщенко О.В. Методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2015. № 2. С. 14–20.
2. Василенко О.В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2013. № 7. С. 35–44.
3. Волярська О.С., Пастушок, О.І. Особливості розвитку освіти дорослих у європейських країнах. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2016. № 7(3). С. 51–54.
4. Ничкало Н.. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2009. № 1. С. 7–20.
5. Лук'янова Л. Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. *У: Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтишка Шльосека*. В.В. Кремень, & Є. Куніковські, & Н. Ничкало (Ред.). Київ: Богданова А. М., 2013. С. 465–472.
6. Aleksander T. *Andragogika*. Radom; Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2009. 444 s.

Bibliography

1. Anishchenko O. V. Methodology of organization and conducting of trainings on the development of personal and professional qualities of adults. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 2015. № 2. S. 14–20. (in Ukrainian)

2. Vasylenko O. V. Informal adult education: a new social and educational phenomenon. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2013. № 7. P. 35–44. (in Ukrainian)

3. Voliarska O. S., Pastushok O. I. Features of the development of adult education in European countries. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2016. № 7(3). P. 51–54. (in Ukrainian)

4. Nychkalo N. Andragogika in the system of pedagogical sciences. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2009. № 1. P. 7–20. (in Ukrainian)

5. Lukianova L. Historical and theoretical aspects of the training of andragogs in Poland. V V. Kremen, & Ye. Kunikovski, & N. Nychkalo (Red.). *Innovatsinist u nautsi i osviti: naukovе vydannia do yuvileiu profesora, doktora khabilitovanoho Frantyszka Shloska* (s. 465–472). Kyiv: Bohdanova A. M., 2013. P. 465–472. (in Ukrainian)

6. Aleksander T. Andragogika. Radom; Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 2009. 444 s. (in Polish)

УДК 378:7.012

Полтавець Наталія Вікторівна – аспірантка Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

E-mail: natalka.arts@gmail.com

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Анотація. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізовано поняття «творчий потенціал» у контексті науково-термінологічного апарату професійної педагогіки. Визначено, що творчий потенціал – це сукупність розвинених інтегративних рис особистості, професійних здібностей, нахилів, а також знань, умінь та навичок; рівень мотивації до художньо-творчої самореалізації, що уможливають її готовність і здатність до творчої продуктивної діяльності, художньо-творчої самореалізації і саморозвитку. Творчий потенціал є багатоаспектним, міждисциплінарним поняттям, а тому воно розглядається автором у контексті єдності педагогічного, психологічного, культурологічного, фізіологічного аспектів, які схарактеризовано в публікації.

Ключові слова: творчий потенціал, мистецька освіта, творча діяльність, художньо-творча самореалізація.

Poltavets Natalia – post-graduate student of the Kyiv State Academy of Decorative Arts and Design named after Mikhail Boychuk

E-mail: natalka.arts@gmail.com

ANALYSIS OF THE CONCEPT «CREATIVE POTENTIAL» IN THE CONTEXT OF THE SCIENTIFIC-TERMINOLOGICAL APPARATUS OF PROFESSIONAL PEDAGOGY

Summary. *The acquisition of special abilities, aesthetic experience and value orientations in the process of active artistic activity, as well as a complex of professional competences and aimed at professional artistic and creative self-realization of the individual and obtaining qualifications in various arts - is an actual task of contemporary artistic education. The solution of the above tasks depends on the development of future creative artists' potential. In the publication the author studies the problem of using the term "creative potential" in professional pedagogy and states that the term does not have a uniform definition.*

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the publication analyzes the concept of "creative potential" in the context of the scientific terminological apparatus of professional pedagogy. It is determined that creative potential is a set of developed integrative features of personality, professional abilities, inclinations, as well as knowledge, skills and abilities, the level of motivation to artistic and creative self-realization that make it possible for its readiness and ability to creative productive activity, artistic and creative self-realization and self-development, motivation for professional activity. Creative potential is a multifaceted, interdisciplinary concept, and therefore it is considered by the author in the context of the unity of pedagogical, psychological, cultural, and physiological aspects, which are described in the publication.

Key words: *creative potential, artistic education, creative activity, artistic and creative self-realization.*

Полтавец Наталья Викторовна – аспирантка Киевской государственной академии декоративно-прикладного искусства и дизайна имени Михаила Бойчука

E-mail: natalka.arts@gmail.com

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. *На основе анализа психолого-педагогической литературы в публикации проанализировано понятие «творческий потенциал» в контексте научно-терминологического аппарата профессиональной педагогики. Определено, что творческий потенциал*

– это совокупность развитых интегративных качеств личности, профессиональных способностей, задатков, а также знаний, умений и навыков, уровня мотивации к художественно-творческой самореализации, которые позволяют ее готовность и возможность к творческой продуктивной деятельности, художественно-творческой самореализации и саморазвитию, мотивации к профессиональной деятельности. Творческий потенциал представляет собой многогранное, междисциплинарное понятие, а потому рассматривается автором в контексте единства педагогического, психологического, культурологического, физиологического аспектов, которые проанализированы в публикации.

Ключевые слова: творческий потенциал, художественное образование, творческая деятельность, художественно-творческая самореализация.

У новій редакції Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. №2145-VIII вперше подано визначення мистецької освіти як такої, що «передбачає здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямованої на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості й отримання кваліфікацій у різних видах мистецтв».

З огляду на зазначене вище, актуальною проблемою в організації мистецької діяльності є виявлення та розвиток творчого потенціалу майбутніх художників-живописців у процесі вивчення фахових дисциплін.

Розвитку художньо-творчого потенціалу учнів старших класів у шкільному дизайн-освітньому середовищі присвячено праці І. Станько (2005), розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів професійного навчання у процесі навчально-дослідницької діяльності у закладах вищої освіти вивчалися Ю. Осколковою (2009), Н. Соловйовою (дизайн-освіта) (2010) [10]; формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки розглядалося Р. Слухенською (2016). Так, педагогічні умови самореалізації художньо-творчого потенціалу та духовно-творчого потенціалу майбутніх художників-педагогів виявлено Г. Гладишевим (2000) [5], О. Базильовим (2005).

Передусім вважаємо за потрібне конкретизувати терміносполуку «творчий потенціал», оскільки в сучасних виданнях з професійної педагогіки, довідковій літературі вона здебільшого розглядається крізь призму психологічної категорії (В. Кузін, І. Мануха, В. Рибалка) [8, с. 417-418], ототожнюється з такими визначеннями як «творча обдарованість», «креативність», «талановитість» тощо. Проілюструємо зазначене вище на

конкретних прикладах.

Привертає увагу дисертаційне дослідження Цзя Яочен (2017) у якому вивчено розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з графічного дизайну у професійній підготовці, та уточнено його педагогічну сутність. На думку автора, творчий потенціал майбутнього дизайнера розглядається в контексті творчої діяльності як «інтегративна якість особистості, що характеризується готовністю до високохудожнього конструкторсько-технологічного рішення завдань проектування нового продукту» та «розуміється як динамічний нелінійний процес їх професійно особистісного перетворення з позицій спрямованого освоєння професійних знань, умінь, навичок задля гармонізації людини і предметної дійсності» [12, с. 178].

Мета статті - проаналізувати сутність поняття «творчий потенціал» на основі використання методів теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації, зіставлення.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що аналізовані нами психолого-педагогічні джерела не містять уніфікованого загальноприйнятого визначення терміносполуки «творчий потенціал». Г. Гладишев використовував поняття «духовно-творчий потенціал», І. Станько та О. Базилев – «художньо-творчий потенціал». Сутність творчого потенціалу за різними дослідниками викладено нами в таблиці 1.

Таблиця 1

**Сутність поняття «творчий потенціал»
за різними джерелами**

Назва поняття, терміносполуки	Сутність поняття, автор, джерело
Творчий потенціал (студентів – майбутніх спеціалістів соціально-культурної діяльності)	Метод ефективного оволодіння науковими знаннями і духовним досвідом студентами шляхом мотиваційно-потрібнісного розвитку творчого потенціалу, оволодіння вищими гуманістичними цінностями культури, активізації самостійної творчої діяльності. <i>За Д. Горбачевою [4].</i>
Духовно-творчий потенціал (художника-педагога)	Це сукупність здібностей, що визначають його самореалізацію і саморозвиток, що дають змогу реалізувати творчі продуктивні потенції власної діяльності і діяльності учнів. <i>За Г. Гладишевим [5].</i>
Творчий потенціал (майбутнього вчителя художніх дисциплін)	Інтегративна цілісність що охоплює спрямованість студентів на самореалізацію творчого потенціалу у навчально-професійній діяльності а також єдність емоційного, раціонального і інтуїтивного начала у пізнанні художнього образу витворів мистецтва; а також позицій, відношень, знань, умінь, що

	уможливають вчителю оптимально застосовувати прийоми дій відповідно до нових умов професійної діяльності За О. Шамріною [11, С. 165-166].
Творчий потенціал (студентів архітектурно-художніх спеціальностей)	Визначається комплексом особистісних якостей (цілепокладання, уважність, незалежність, усвідомлена сміливість, дієвість), що дають змогу найбільш повно реалізувати всі професійні аспекти. (За М. Алексеєвою) [1].
Творчий потенціал (майбутніх педагогів професійного навчання (дизайн))	Складна поліфункціональна освіта, одним з найважливіших компонентом якої є положення про те, що педагоги професійної освіти (дизайн) мають водночас бути і учасниками творчої діяльності, і навчати інших цієї діяльності. Їхній творчий потенціал охоплює ті компоненти, які пов'язані із творчістю в галузі дизайну, і ті компоненти, що пов'язані з педагогічною діяльністю. За Н. Соловейовою [10].
Творчий потенціал (особистості)	Можливість, готовність особистості здійснювати ефективну творчу діяльність. За В. Рибалкою [7, с. 417-418].
Творчий потенціал (особистості)	Складно організована багатоконпонентна структура, що охоплює основні види творчої активності особистості за ознакою створюваного у процесі діяльності продукту. За І. Манохою [7, с. 417].
Потенційна обдарованість	психологічна характеристика особистості, яка має визначені психічні можливості (потенціал) особистості для високих досягнень у тій чи іншій діяльності, але не може реалізувати своїх здатностей у даний момент часу в силу їх функціональної недосконалості [8, с. 69].
Творчий потенціал	інтегративна якість особистості, що відображає сукупність творчих сил; визначає готовність і можливість до творчої самореалізації й саморозвитку, до втілення нових, оригінальних ідей; забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми й продуктивність її діяльності у будь-якій галузі виробництва. За Цзя Яочен [12, с. 26].

Отже, виходячи із сутності аналізу поняття «творчий потенціал», викладені нами в таблиці 1 та тлумачення понять «творчість», «потенціал», «талант», «креативність», «творча грамотність», «творча ініціатива», «креативність» наведених у довідковій літературі [3, с. 76, с.75; 7, с. 416-418; 8, с. 243, 42, 62], творчий потенціал – це сукупність розвинених інтегративних рис особистості, професійних здібностей, нахилів, а також знань, умінь та навичок, рівень мотивації до художньо-

творчої самореалізації, що уможливлюють її готовність і здатність до творчої продуктивної діяльності, художньо-творчої самореалізації і саморозвитку, мотивації до професійної діяльності, творчої ініціативи. Розвиток творчого потенціалу майбутніх художників відбувається найбільш оптимально у стимулюючому педагогічному середовищі (з дотриманням дидактичних вимог до навчальних завдань, правильно дібраними формами і методами організації навчально-творчої діяльності тощо).

Зауважимо, що у педагогічних дослідженнях доцільно використовувати міждисциплінарний підхід [2; 8], що ґрунтується на синергії різних наук і передбачає цілісне (комплексне), багатоаспектне бачення стану і проблем розвитку освіти з метою отримання науково обґрунтованих результатів. На нашу думку, творчий потенціал є багатоаспектним, міждисциплінарним поняттям, а тому маємо його розглядати у контексті єдності педагогічного, психологічного, культурологічного, фізіологічного аспектів. Розглянемо їх більш детально.

Педагогічний аспект передбачає єдність таких заходів:

- організацію навчальних занять на засадах компетентісного, системного, діяльнісного і особистісно-орієнтованому підходах;
- розробку навчально-програмної документації з дотриманням відповідних дидактичних принципів та вимог професійної педагогіки;
- розробленість програм і відповідних критеріїв, спрямованих на виявлення, розвиток і вдосконалення особистісних якостей за якими можна визначити рівень розвитку творчого потенціалу;
- добір оптимальних форм і методів організації навчальних занять, пленерів, замальовок, самостійних робіт, розробку комплексу засобів навчання, відвідування художніх музеїв і виставок, організація додаткових занять з ґрунтовним аналізом виконаних робіт тощо;
- організацію навчально-творчого середовища, яке сприятиме розвитку творчого потенціалу, орієнтація на сприймання витворів мистецтва як митця і як глядача.

Водночас йдеться про аналіз творчих робіт, рівень творчої грамотності, професійних знань, умінь і навичок майбутніх художників, рівень знань з академічного малюнка і творчої реалізації задуму.

Психологічний аспект. Для розвитку творчого потенціалу майбутніх художників важливе значення має *мотивація учіння і праці* – система цілей, потреб і мотивів, які спонукають до оволодіння загальними і професійними знаннями, розвитку професійних здібностей, навчально-пізнавальних і професійних умінь [3, с. 38, 43-44]. У контексті нашого дослідження, серед прийомів мотивації до творчої діяльності найбільш значущими є престижність творчої діяльності, соціальна значущість виконаних робіт, єдність інтелектуальної і творчої праці, можливість перевірити в дії свої здібності, сприятливі умови праці (організація

робочого місця, добір якісних робочих матеріалів, поєднання колективних та індивідуальних форм роботи, добір цікавих завдань та вправ тощо).

Водночас важливе значення має розвиток альтернативного та образного мислення, творчої грамотності, довільної уваги, уяви та пам'яті.

Культурологічний аспект візуалізує формування національного стилю в творчості майбутніх художників, розвитку їх духовності – системи найвищих нематеріальних цінностей, їх самореалізації шляхом засвоєння цих цінностей, розвитку духовного світу, ерудованості, розвиненому емоційному інтелекті, моральності, фундаментальних аспектах – жити, творити, пізнавати для людства.

Фізіологічний аспект передбачає створення сприятливих умов праці за мольбертами, в умовах природи на пленерах, етюдах, замальовках з метою забезпечення оптимальних умов праці, уникаючи травматизму, професійних захворювань. Насамперед йдеться про правильно організоване освітлення природи, постановок, добір гіпсових фігур, муляжів відповідно до санітарно-гігієнічних норм, вимог виробничої естетики тощо.

Отже, творчий потенціал являє собою це сукупність розвинених інтегративних рис особистості, визначені психічні можливості, професійні здібності, нахили, а також знання, уміння та навички, рівень мотивації до художньо-творчої самореалізації, що уможлиблюють її готовність і здатність до творчої продуктивної діяльності, художньо-творчої самореалізації і саморозвитку, мотивації до професійної діяльності, творчої ініціативи. Для розвитку творчого потенціалу майбутніх художників важливе значення має стимулююче педагогічне середовище (з дотриманням дидактичних вимог до навчальних завдань, оптимально дібраними формами і методами організації навчально-творчої діяльності тощо). Творчий потенціал – багатоаспектне, міждисциплінарне поняття, що охоплює єдність педагогічного, психологічного, культурологічного, фізіологічного та інших аспектів

Література

1. Алексеева М.А. *Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения методике преподавания специальных дисциплин*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кострома, 2002. 181 с.

2. Аніщенко О.В. *Технології професійного розвитку дорослих як наукова міждисциплінарна проблема*. Освіта впродовж життя: вимоги часу: матеріали VI Всеукраїнських педагогічних читань до 95-річчя від дня народження видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук [колектив авторів]; заг. ред. Л.Б. Лук'янової, О.В. Аніщенко. К.; Ніжин: ПП Лисенко М.М. 2014. С. 46-48.

3. Аніщенко О.В., Смоляна Н.В. *Теоретичне і виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах: короткий термінологічний словник* / О.В. Аніщенко, Н.В.Смоляна. К.; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 103 с.

4. Горбачева Д. А. *Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход*: дис. ... д. пед. н.: 13.00.05, 13.00.08. Москва, 2009. 446 с.

5. Гладышев Г.М. *Педагогические условия духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога*: дис. ... к. пед. н.: 13.00.01. Оренбург, 2000. 204 с.

6. Мурсамітова І.А., Матліна О.В. Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва як умова її професійної спрямованості // *IV Междунар. научно-практическая конференция «Образовательный процесс: взгляд изнутри»* (29-30 ноября 2010 г.). URL: http://www.confcontact.com/20102911/5_mursam.htm

7. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник* / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд. Н.Г. Протасова та ін.]. К.: Основа, 2014. 496 с.

8. *Педагогический словарь : учеб. пособ. / В.И. Загвязинский и др. М.*: Изд. центр «Академия», 2008. 352 с.

9. Смоляна Н.В. *Поняття «виробнича праця» у контексті науково-термінологічного апарату професійної педагогіки*. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. 2012. Вип. 4. С. 71-79.

10. Соловьева Н.Н. *Развитие творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) в процессе учебно-исследовательской деятельности в вузе*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2010. 303 с.

11. Шамрина Е.А. *Развитие творческого потенциала будущих учителей образовательной области «Искусство» в системе педагогического образования*: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 196 с.

12. Цзя Яочен. *Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з графічного дизайну у професійній підготовці*: дис. ... канд. пед. н: спец.: 13.00.04. К., 2017. 225 с.

Bibliography

1. Alekseeva M.A. *Development of students' creative potential in the process of teaching the methodology of teaching special disciplines: dy'ss. kand. ped. nauk*: 13.00.08. Kostroma, 2002. 181 s. (in Russian)

2. Anishchenko O.V. *Technologies of professional development of adults as a scientific interdisciplinary problem. Osvitа vprodovzh zhyttia: vymohy chasu: materialy VI Vseukrainskykh pedahohichnykh chytan do 95-richchia vid dnia narodzhennia vydatnoho vchenoho-pedahoha Oleny Stepanivny Dubynchuk [kolektyv avtoriv]; zah. red. L.B. Lukianovoi, O.V. Anishchenko. K.; Nizhyn: PP Lysenko M.M. 2014. S. 46-48. (in Ukrainian)*

3. Anishchenko O.V., Smolyana N.V. *Theoretical and production training in vocational schools: korotky`j terminologichny`j slovny`k. K.; Nizhy`n: Vy`davecz` PP Ly`senko M.M., 2012. 103 s. (in Ukrainian)*

4. Gorbacheva D. A. *Development of creative potential of students of universities of culture and arts – future specialists in social and cultural activities: axiological approach: dy` s. ... d. ped. n.:* 13.00.05, 13.00.08. Moskva, 2009. 446 s. (in Russian)

5. Gladyshev G.M. *Pedagogical conditions of the spiritual and creative potential of the future artist-teacher*: dy`s. ... k. pед. n.: 13.00.01. Orenburg, 2000. 204 s. (in

Russian)

6. Mursamitova I.A., Matlina O.V. The development of creative potential of the personality means of art as a condition of its professional orientation // *IV Mezhdunar. nauchno-prakty`cheskaya konferency`ya «Obrazovatel`nyj process: vzglyad y`znutry`»* (29-30 noyabrya 2010 goda). URL: Rezhym`m dostupu do dokumenta: http://www.confcontact.com/20102911/5_mursam.htm (in Russian)

7. *Adult Education: An Encyclopedia Dictionary* / za red. V.G. Kremenya, Yu.V. Kovbasyuka; [uporyad. N.G. Protasova ta in.]. K.: Osnova, 2014. 496 s. (in Ukrainian)

8. *Pedagogical dictionary*: ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. / V.Y. Zagvyazy`nsky`j y` dr. M. : Y`zd. centr «Akademy`ya», 2008. 352 s. (in Russian)

9. Smolyana N.V. *Concept «productive labour» in the context of scientifically-terminological vehicle of professional pedagogics*. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy* : zb. nauk. pr. 2012. Vyp. 4. S. 71-79. (in Ukrainian)

10. Solov`eva N.N. *The development of the creative potential of future teachers of vocational training (design) in the process of teaching and research activities at the university*: dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kazan`, 2010. 303 s. (in Russian)

11. Shamry`na E.A. *Development of creative potential of future teachers of the educational field «Art» in the system of pedagogical education*: dy`s. kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2006. 196 s. (in Russian)

12. Czzya Yaochen. *Development of creative potential of future specialists in graphic design in professional training*: dy`s. kand. ped. n: 13.00.04. K., 2017. 225 s. (in Russian)

УДК: 378.147.88+37.00(4)

Pavliuk Roman – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director on Academic Affairs of Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University

ORCID ID 0000-0002-8957-6158

E-mail: r.pavliuk@kubd.edu.ua

DISCOVERING OF RESEARCH-BASED TRAINING SYSTEM EFFECTIVENESS IN UKRAINE

Summary. *The research is devoted to the study of research-based training features in the system of higher education in Ukraine. On the basis of electronic survey it was summarized the features of research-based training understanding, its methods, forms, characteristics by teachers and scientists of various universities of Ukraine. It was compared the understanding of Ukrainian scientists and international scientists in the field of research-based training and singled out some gaps in Ukrainian experience of its usage. It was found that Ukrainian educators classified research-based training as a technology of training and a form of organization of training. Ukrainian educators determine objectives/goals of research-based training as an integrated system: research-*

based training is aimed for development of research skills, critical and analytical thinking, and forming of professional competencies. The forms of application of research-based training and its form of organization is mostly match with the general understanding of the world scientific community: practice oriented education (with an analysis of the data) and the drafting of a research project together with problem-search study are now occasionally used in the practice of higher educational institutions. And in the end, it was found absence of substantiated methodological framework of research-based training and the replacement of it by the system of research and scientific activities of students.

Key words: *research-based training, methodological framework, research and scientific activities, higher education, research skills.*

Павлюк Роман Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0002-8957-6158

E-mail: r.pavliuk@kubd.edu.ua

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ОСНОВІ В УКРАЇНІ

Анотація. На основі електронного опитування з-поміж викладачів і науковців різних закладів вищої освіти і наукових установ України визначено розуміння особливостей навчання на дослідницькій основі, його форми, методи, характеристики. Виявлено, що українські науковці класифікують навчання на дослідницькій основі як технологію навчання та як форму організації навчання. Цілями навчання на дослідницькій основі українські вчені визначають: розвиток дослідницьких умінь, критичного та аналітичного мислення та формування професійних компетентностей. Форми реалізації та застосування дослідницького навчання майже повністю збігаються із визначенням зарубіжних дослідників. У ході аналізу були визначено відсутність методологічного базису системи навчання на дослідницькій основі та заміщення цього поняття науково-дослідною роботою студентів.

Ключові слова: навчання на дослідницькій основі, методологічна основа, науково-дослідна робота, вища освіта, дослідницькі уміння.

Павлюк Роман Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научно-методической и учебной работе Института человека Киевского университета имени Бориса Гринченко

ORCID ID 0000-0002-8957-6158

E-mail: r.pavliuk@kubd.edu.ua

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ОСНОВЕ В УКРАИНЕ

Аннотация. На основе электронного опроса среди преподавателей и ученых разных высших учебных заведений и научных учреждений Украины определено понимание особенностей обучения на исследовательской основе, его формы, методы, свойства. Определено, что украинские ученые классифицируют обучение на исследовательской основе как технологию обучения и как форму организации обучения. Целями обучения на исследовательской основе украинские ученые определяют: развитие исследовательских умений, критического и аналитического мышления и формирования профессиональных компетенций. Формы реализации и применения исследовательского обучения почти полностью совпадают с определением зарубежных исследователей. В ходе анализа были определены отсутствие методологического базиса системы обучения на исследовательской основе и замещение этого понятия научно-исследовательской работой студентов.

Ключевые слова: обучение на исследовательской основе, методологическая основа, научно-исследовательская работа, высшее образование, исследовательские умения.

The current issue of the modern educational environment in Ukraine is in the process of transition to a new system of quality assurance of education with an understanding of the transformational processes taking place in the political, economic, educational, scientific and scientific and technical fields. The changes include training of specialists in terms of higher education and life-long education, primarily through research techniques, using research-based learning.

Modernization of the system of training of specialists of different specialties abroad takes place in the context of improving of educational services to meet the needs of the new society. These trends currently observed in Ukraine. They gain special importance in connection with the active introduction of the best European and world experience in the system of higher education and common European integration processes.

The system of research-based training has gained wide elaboration among foreign universities, but, unfortunately, in Ukraine this question is sufficiently little paid attention. Research-based training is seen as fragmental form of training though it has long time ago been stated as the type of active learning [24; 17], which is realized through specific forms, has its features and characteristics. Besides, research-based training is an «umbrella term covering a range of pedagogical approaches that are united by the central place they

give to students» in investigative work (addressing and solving problems)» [7, p.1239].

From the history of science and education is known that the first and classical example of introducing of a system of education research-based training were the views and activities of the German scientist Wilhelm von Humboldt [11]. His ideas about the unity of science and education go back to the early nineteenth century. American scientist John Dewey more than a century ago has expressed a similar opinion – learning through action, checking [8]. The current understanding of research-based training has received its definition from the 70s of the twentieth century [23]. Thanks to this today we have a considerable arsenal of developments in research-based training methodology. It is proved that research-based training promotes student centred training and aimed to implementing of students' needs [15; 20], facilitates the realization of scientific potential of the teaching staff of the university [10], research-based training can be realized as a way of cognition of science and a teaching method [23].

Verification of effectiveness of research-based training by scientists has shown that this type of training is the most effective for students of natural and technical areas [13]. However, there are also other researches which convince that research-based training is effective for higher education and for students of other specialties [14; 19; 22].

Although in foreign studies research-based training has its methodological framework, implementation practices and positive experimental results. In Ukraine it is considered as part of research work of university students. Some aspects of research-based training as part of research work can be found in the study of models of higher education teacher training in terms of Magistracy [1; 6]; designing of systems of open education [4], systems of the research activities of students (bachelor/master) [2]; development of student research activities as part of professional training [3; 5]. Thus, we can confidently say that the system of research-based training has not received its development, implementation and verification of the effectiveness neither theoretically nor in practice in Ukraine.

So now we can talk about the serious contradictions between increased interest in the implementation of research-based training system in the practice of modern higher education and the lack of justification of the methodological principles of this process; social order on the level of scientific skills, skills on monitoring and evaluation of social processes and methods, forms of scientific and professional training in higher educational institutions; the absence of comprehensive studies in Ukraine on the problems of research-based training system and the objective need for understanding and rational application of practical researches in this area.

Reforms in the system of higher education (Law on Higher Education in 2014) and in the scientific and technical sector (Law on Scientific and Scientific and Technical Activities of 2015) provide ample opportunities for the training of highly skilled specialists and clearly regulate the educational and scientific policies of modern universities and research institutions. The changes announced in these laws include the training of specialists in the system of higher education and life-long education, primarily through research techniques, i.e., research-based training.

In our research paper we understand research-based training as a form of learning/training that has its purpose, content, methods, forms of organization and tools, and can be implemented by using a specific set of learning technologies. Confirmation of this view is found in the works of famous foreign scientists, whose researches concerned the methodological basis of research-based training. Thus, the proof that the research-based training cannot be a form of learning is found in the works of Prince, M. & Felder, R. [21]; Mills, J.E. & Treagust, D.F. [18], claiming that research-based training/learning can be realized by means of certain organizational forms: problem-based, project-based, case-based teaching/training. In other words these forms of learning promote to realization of research-based training/learning as a type of training. Ifenthaler, D. & Gosper, M. [12, p.74] based on theoretical and empirical studies state that «research-based learning is a multifaceted approach for orchestrating a variety of learning and teaching strategies in order to connect research and instructions». Levy, P. & Petruilis, R. [16] in this proposed study and several others have repeatedly state that research-based training describes a great range of pedagogical approaches. This means that it cannot be any form of education, and especially the technology. The concept of research-based training is much broader and in our deep belief (and based on research findings of leading foreign scientists in this field) it is the type of training.

Consequently, according to the results of studies of foreign scientists, we can conclude that research-based learning is a complex of pedagogical goals, which are united with the main tasks in the development of research competence of students (development of skills for setting a research task and finding ways to solve it).

Despite our statement in the proposed study, we will try to determine the understanding of Ukrainian educators of concept of research-based training, its essential features, tools, methods and the main – its methodological affiliation in the system of general scientific knowledge.

At the first stage of our study, the electronic questionnaire was applied. Its goal was to obtain the necessary information from the participants to describe the methodological basis and justify the methods, forms, indicators, etc. of research-based training among competent persons and among people

who have practical experience in this field.

Questionnaire consisted of 17 questions, 10 of which were related specifically to research-based training (features of research-based training, its methodological affiliation, purpose of this study, objectives, forms of organization, types of research tasks, the effectiveness of its use) and 7 organizational questions (age, gender, work experience, place of employment, degree, students specialty and educational level). Questions concerning specifically about research-based training contained several response options and an option for own answer.

The main survey questions were formulated:

1. What is the research-based training?
2. Which type of research-based training do you prefer?
3. What are the objectives of research-based training?
4. Which form of research-based training do you prefer?
5. Which type of research tasks do you prefer?
6. What organizational forms of research-based training are the most effective?
7. What types of research tasks do you use in the classroom?
8. What are the main advantages of research-based training?
9. What is the role of the teacher in the implementation of research-based training?
10. Is it effective to use research-based training?

The main purpose of the questionnaire was to determine the possibility of application of research-based training in the system of higher education in Ukraine, Ukrainian educators general understanding of the concept of research-based training as pedagogical category, its tasks, forms and methods; to establish their compliance with existing international theoretical and practical workings of scientists and practitioners.

The questionnaire was offered electronically through the dissemination in special scientific communities in Facebook, mailing list (available through special scientific communities on the Internet), sending personal emails to employees of different universities of Ukraine.

Questioning held during the first academic semester in 2017. It was attended by 131 respondents, including 123 people working in higher educational institutions of Ukraine, 2 in higher education institutions in the USA, 2 in college, 3 in scientific institutions, 1 is temporarily unemployed. Questionnaire covered 55 employees of different universities. Age of respondents was in the range from 23 to 69 years (average age is 40 years); by sex – 99 women and 32 men. Experience: at least 5 years – 17 people, 5 to 10 years – 22 people, more than 10 years – 92 people. According to academic degrees are distributed: without scientific degree – 12, PhD Student – 15, PhD – 86, Doctor of Sciences – 18.

Before drawing up the questionnaire we have studied international experience of implementing of research-based training and its methodological basis, analysed the types of tasks that are effective under such organization of educational process, studied experimental data of the use of different types of research tasks in the educational process by foreign researchers. The quantitative and qualitative analysis of the survey data let us get following findings.

As a result of questionnaire methodological characteristics, features, forms and methods of research-based training were determined, after which the method of «theoretical sampling» was used [9]. This method makes it possible to formulate generalized characteristics by the results of questionnaire.

To study the understanding of Ukrainian lecturers/academics of concept of research-based training and its effective application in practice of national educational institutions it has been made the analysis of responses to the questionnaire. Such analysis required us to identify key positions, that the respondents pay attention and study of leading methodological principles for research-based training and the main purpose of our study – studying the issue of understanding of Ukrainian educators of the concept of research-based training, its methodological affiliation, its forms, methods and general characteristics.

The first survey question – What is the research-based training? – contained 6 options for answers: the type of training; form organization of learning; teaching method; technology of training; teaching tool; other. The leading responses were training technology – 48 (37%) and form of organization of training – 41 (31%) (figure 1).

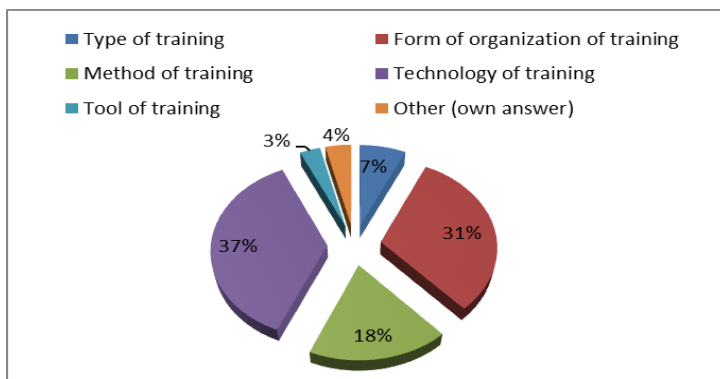


Figure 1. Distribution of respondents on the question of categorial affiliation of research-based training

Source: Based on the author's design.

All other survey question, which we offered to teachers of higher educational institutions, were concerning the contents of teaching, forms of organization, purpose, types of tasks, it advantages, etc.

As for the purpose of research-based training, the leading answers were the development of research skills – 118 (90.1%), development of critical and analytical thinking – 95 (72.5%), development of professional competencies – 69 (52.7%). A small percentage was scored by development of leadership potential, development of communication / presentation skills, development of general intelligence, the development of motivational sphere of personality (from 5% to 30%).

The question «Which type of research-based training do you prefer?» respondents have answered in this way: practice-oriented research (analysis of data) – 72 people (55%), creation of a particular research product (model, technology, tool, etc.) – 67 (51.1%), problem-exploratory study – 60 (45.8%). From 8% to 30% of respondents prefer simplified (streamlined) form of research, analysis of literary (scientific) sources, discussions on a scientific theme and conducting of academic research.

Regarding the type of research tasks which respondents preferred and used in the practice the greatest number of responses received tasks with obligatory practical result – 86 (65.6%) and almost the same number got individual, long-term (within a certain course of study) and interdisciplinary (within several disciplines of study) tasks – 60 (45.8%), 56 (42.7%) and 69 (52.7%) accordingly.

The most effective form of organization (kind of activity) of research-based training respondents consider writing/drafting of the scientific project followed by a presentation of the results, writing of scientific articles – 100 people (76%). Next were distributed: analysis and interpretation of data obtained by the results of a particular study – 74 (56.5%); drafting of models, technologies, concepts, methods, etc. – 68 (51.9%); participation in seminars, conferences, etc. – 58 (44.3%), writing of the course, bachelor's, master's papers – 36 (27.5%); analysis of scientific (professional) literature – 23 (17.6%).

The most common type of research tasks that used in the practice of Ukrainian teachers is problem-searching tasks – 101 answers (77.1%). Next types of tasks were distributed in the following ranking: presentations – 87 (66.4%); project tasks – 80 (61.1%); press conferences, discussions – 70 (53.4%). Almost the same number of responses has got the case studies – 39 (29.8%); focus groups, questionnaires, interviews – 33 (25.2%); brain storming and foresight – 32 (24.4%).

To the basic advantages of research-based training respondents have attributed development of understanding of research as a process and result – 63 (48.1%), development of scientific thinking – 62 (47.3%), development of

skills of making of qualitative scientific research – 58 (44.3%), active involvement of students into scientific research activity – 53 (40.5%), development of understanding of the value of science and research for society – 25 (19.1%). 62 respondents consider themselves as consultants in the organization of research-based training (47.3%), tutors (curators) – 51 (38.9%), motivators – 47 (35.9%), mentors – 44 (33.6%), active participants – 30.5%, evaluators and observers – 7 (5.3%) and 6 (4.6%) accordingly. However, 68 (51.9%) respondents believe that research-based training must be for all levels of education (junior bachelor, bachelor, master), only for bachelor, master – 35 (26.7%), only for master – 24 (18.3%).

The views of respondents regarding the overall effectiveness of this type of learning are generally very interesting. 125 respondents (out of a total 131) believe that this type of training is effective and 6 persons (4.6%) find it impractical for use in higher educational institutions of Ukraine. Among respondents who reported that research-based training is inefficient, there were 4 people who have worked in higher education for over 10 years, one Doctor of Sciences, four PhDs; 1 respondent who is a postgraduate student and working in higher education less than 5 years.

There is no doubt that a number of factors infuses on the answer choice. One of them and the most important are the educational programs of students, whom respondent is cooperating with.

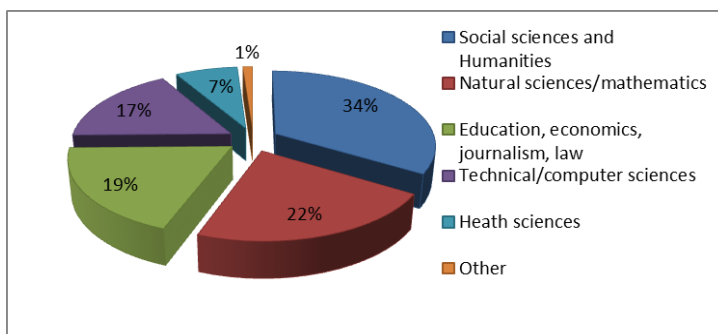


Figure 2. Educational programs of students, whom is respondent cooperating with
Source: Based on the author's design.

We know that training of specialist in applied sciences requires more practical direction and provides a large number of research tasks. Regarding the humanitarian direction, in this sector it has only recently started the introducing some changes for practical mastering of future profession, rather

than theoretical, as it had been for many years before. In other words elements of research-based training increasingly used in training of specialists of technical, natural, physical and mathematical directions, which has determined greater awareness of experts of those branches with a system of research-based training during our survey.

On the basis of the analysis of respondents' answers to the questionnaire, we can define the basic positions of Ukrainian educators in understanding of concept and methodology of research-based training.

The main question that needed answer was «what is research-based training». Ukrainian educators classified it as a technology of training and a form of organization of training. However, scientists and practitioners proved that it is the type of training. This idea of Ukrainian scientists and practitioners can be explained by the fact that research-based training does not almost apply in practices of Ukrainian higher education institutions. Only some elements of this type of training (as distinct technologies and forms of work with students) are used. A further marker for an explanation of classification of research-based training as the technology of training / form of organization of training is that there had never been any comprehensive study in Ukraine which would contain methodological substantiation of this category.

The opposite situation is observed with the formulation of objectives/goals of research-based training as an integrated system. Ukrainian educators determine it in a complex: research-based training is aimed for development of research skills, critical and analytical thinking, and professional competencies. Such position is fully consonant with the general methodology of research-based training.

The form of application of research-based training and its form of organization is mostly match with the general understanding of the world scientific community. Such forms as practice oriented education (with an analysis of the data) and the drafting of a research project together with problem-search study is now occasionally used in the practice of higher educational institutions. But they are mostly fragmentary used during the preparation of students bachelor's/master's papers. The explanation of systematic lack of use of research-based training might be like this: for a long time this form of work was called as scientific research work with students which was limited to writing course/diploma papers and theoretical scientific articles for participation in conferences, workshops. This type of work was fragmentary and built largely on the results of theoretical research. Today we can still watch it. And this again, perhaps, because of the lack of methodologically grounded system of application of research-based training in practices of higher education in Ukraine.

Regarding the types of training tasks of research-based training the respondents gave the lowest preference to those ones that really characterize

this type of training (case-stud, focus group, interview, brain storming, and foresight). This can be explained by the fact that these types of research tasks really present research-based training and require the use of a multidisciplinary approach, careful preparation of both teachers and students and are very long in its execution. It can also be explained by the fact that respondents understand research-based training as the technology or form of organization of training, not as the type of training. So we are again confronted with the lack of systematic methodological understanding of Ukrainian scientists of research-based training.

Also the lack of systematic methodological knowledge about the research-based training can be indicated by only 30.5% of respondents associating themselves (as a teacher) as active participant of research process with students. In contrast, as consultants and mentors see themselves almost 40% of respondents.

However, the general opinion of respondents about the effectiveness of using of the system of research-based training in the practice of professional training in universities of Ukraine is quite motivational. We understand that the next stage of our research is quite important – application of international experience of research-based training, grounding its methodological basis according to the theory and practice of higher education in Ukraine.

Література

1. Батечко Н.Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : *автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.* К., 2016. 44 с.
2. Бондаренко Н.О. Педагогічні умови науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної педагогіки: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.
3. Луценко І.В. *Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2011. 20 с.
4. Прийма С.М. *Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування системи відкритої освіти дорослих в Україні*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 488 с.
5. Прошкін В.В. Сутнісні характеристики інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, №22 (257). Ч. VI. 2012. С. 77-83.
6. Федірчик Т.Д. *Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Чернівці, 2016. 452 с.
7. Aditomo A., Goodyear P., Bliuc A.-M., Ellis R. A. Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 2013. № 38.
8. Dewey J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath, 1933.

9. Glaser Barney G., Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction 2012.
10. Healy M. Linking research and learning to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 2005. № 29. P. 183–201.
11. Humbold V. W. Der Königsbrger Schulplan. 1809. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, 1984. P. 69–76.
12. Ifenthaler D. & Gosper M. Research-based learning: connecting research and instructions. *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning technologies in Higher Education*, 2014. 73-89.
13. Jewel E., & Brew A. Undergraduate research experience: Programs in Australian universities. URL: http://www.mq.edu.au/lrc/ug_research/files/Brew_MQFellowship_UGprograms_report2010.pdf.
14. Justice C., Rice J., & Warry W. Academic skill development – Inquiry seminars can make a difference: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 2000. № 3. P. 201-223.
15. Justice C., Rice J., Warry W., Inglis S., Miller S., Sammon S. Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovations in Higher Education*, 2007. № 31. P. 201-214.
16. Levy P. & Petruilis R. (2012). How do first year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37 (1). P. 85–101.
17. Ludwig J. (2011). Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. URL: <http://www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf>
18. Mills J. E. & Treagust D. F. (2003). Engineering education – Is problem-based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education*. URL: http://www.aeee.com.au/journal/2003mills_treagust03.pdf.
19. Oliver R. Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, 2008. № 55. P. 285–301.
20. Prince M. J., & Felder R. M. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 2006. № 95/2. P. 123-138.
21. Prince, M. J., & Felder, R. M. The many faces of inductive teaching and training. *Journal of College Science Teaching*, 2007. № 36 (5). P. 14–20.
22. Rogers M. A. P., & Abell S. K. The design, enactment, and experience of inquiry-based instructions in undergraduate science education: A case study. *Science Education*, 2008. № 92 (4). P. 591–607.
23. Spoken-Smith R., Walker R. Can Inquiry-based Learning Strengthen the Links Teaching and Disciplinary Research? *Studies in Higher Education*, 2010. №35 (6). P. 723–740.
24. Wildt J. (2010). 'Forschendes Lernen: Wie und Warum?', Presentation at Leibniz University Hannover, 13. October 2011. URL: http://www.zel.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/ForschendesLernen_LeibnizUniversityHannoverProf.Dr.Dr.Wildt13.10.2011.pdf.

Bibliography

1. Batechko, N.G. (2016). Theoretical and Methodical Basis of Future Higher School Teachers' Preparation in Conditions of Master's Program. Abstract of Doctor of Sciences Thesis. Kyiv. 44 p. (in Ukrainian)
2. Bondarenko, N.O. (2014). Pedagogical Conditions of Scientific and Research Training of Masters of Social Pedagogy. Abstract of Ph.D. Thesis. Pereiaslav-Khmelnytsrii. 20p. (in Ukrainian)
3. Lutsenko, I.V. (2011). The Formation of Research Culture of Future Teachers in the Activities of Students Scientific Society. Abstract of Ph.D. Thesis. Luhansk. 20 p. (in Ukrainian)
4. Pryima, S.M. (2016). Theoretical and Methodical Basis of Projecting and Functioning of the System of Open Adult Education in Ukraine. Doctor of Sciences Thesis. Kyiv. 488 p. (in Ukrainian)
5. Proshkin, V.V. (2012). The Essential Characteristics of the Integration of Research and Training Work in the University Training of Future Teachers. Bulletin of Taras Shevchenko LNU. 22 (257). P. VI. 77-83. (in Ukrainian)
6. Fedirchuk, T.D. (2016). Theoretical and Methodical Basis of Development of Pedagogical Professionalism of Young Lecturer during Scientific-Pedagogical Activities. Doctor of Sciences Dissertation. Chernivtsi. 452 p. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ II

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

УДК 378(71)

Баранова Лілія Миколаївна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: lbaranova@ukr.net

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Анотація. Проаналізовано законодавче й нормативно-правове забезпечення кроскультурної підготовки студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти Канади. Виявлено, що відкритість до чужої культури починається від розуміння культури власної країни. Схарактеризовано системну й послідовну політику федерального уряду Канади у сфері інтернаціоналізації вищої освіти. Окрім низки програм і стратегій, що розширюють можливості для мобільності студентів, заслуговують на увагу зміни, внесені урядом Канади до порядку отримання дозволу на працевлаштування для іноземних студентів-випускників вищих навчальних закладів країни, згідно з яким вони можуть отримати відкритий дозвіл на працевлаштування без обмежень спеціальності і без вимоги офіційного запрошення роботодавців.

Ключові слова: кроскультурна підготовка, інтернаціоналізація, вища освіта, Канада.

Baranova lilia – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
E-mail: lbaranova@ukr.net

PROVIDING STUDENTS' CROSSCULTURAL TRAINING IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION IN CANADA

Summary. The article analyzes the legislative and normative-legal support of the students' crosscultural training in the context of internationalization of higher education in Canada. That openness to foreign culture starts from the understanding of the culture of your own country. The article analyzes the educational system and consistent policy in the field of internationalization of higher education by the Federal Government of Canada.

In addition to the programs and strategies expanding opportunities for the students' mobility, the attention must be drawn to the Canada's Government changes in the order of getting permit for foreign graduates of higher educational institutions of the country, how they can get an open work permit without restrictions of the specialty and without the requirement of an official invitation from employers.

Thus, the content of cross-cultural training for students in the context of the internationalization of higher education in Canada is formed on the basis of systematic and consistent policy of the federal government of Canada in the field of internationalization of education. The analysis of federal and provincial initiatives makes it possible to argue that the legal framework for the education content internationalization, that is determined by the provisions of the federal policy aimed at higher education in Canada, is the modernization of the higher education content within the scope of its international dimension, increasing the competitiveness of higher education through the internationalization efforts, the promotion of higher education in the international area. Internationalization efforts are carried out through international cooperation, national strategies and exchange programs.

Studying the positive theoretical and practical experience of cross cultural training in Canada in the context of the higher education internationalization will increase the level of readiness of the domestic higher education system to the growing demands of the modern globalized society through the providing higher education with the level of development of graduates' cross-cultural competences and their adaptation to work in a multicultural environment. The prospects for further scientific research are seen in identifying and comparing the content of cross-cultural training in various Canadian higher education institutions.

Key words: *crosscultural training, internationalization, higher education, Canada.*

Баранова Лилия Николаевна – аспирантка Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: lbaranova@ukr.net

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КРОСС ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ

Аннотация. Проанализированы законодательное и нормативно-правовое обеспечения кросскультурной подготовки студентов в контексте интернационализации высшего образования Канады. Выявлено, что открытость к чужой культуре начинается от

понимания культуры собственной страны. Охарактеризована системная и последовательная политика федерального правительства Канады в сфере интернационализации высшего образования. Кроме ряда программ и стратегий, расширяющих возможности для мобильности студентов, заслуживают внимания изменения, внесенные правительством Канады в порядке получения разрешения на трудоустройство иностранных студентов-выпускников высших учебных заведений страны, согласно которому они могут получить открытое разрешение на трудоустройство без ограничений специальности и без требования официального приглашения работодателей.

Ключевые слова: *кросскультурная подготовка, интернационализация, высшее образование, Канада.*

Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає міжнародну співпрацю, спрямовану на вирішення низки актуальних питань, серед яких важливим є інтернаціоналізація вищої освіти. Це зумовлює необхідність вивчення та осмислення світових педагогічних практик. Найбільш розвинутою формою інтернаціоналізації вищої освіти є академічна мобільність, яка набула стрімкого поширення у розвинених країнах світу, зокрема в Канаді. У цій країні академічна мобільність студентів є гарантією існування та розвитку закладів вищої освіти. У зв'язку з цим, набуває актуальності тема кросскультурної підготовки, оскільки глобалізація, відображаючи нову якість соціальних зв'язків і відносин, в ідеалі передбачає культурне різноманіття людства.

Проблема інтернаціоналізації вищої освіти є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Серед вітчизняних дослідників варто відзначити Н. Авшенюк, М. Борисова, С. Вербицьку, Н. Видишко, О. Листопад, Н. Микитенко, Н. Муқан, В. Павлюк, І. Руснак, О. Сагінову, А. Сбруєва, А. Чирву та ін.

Детальніше питання академічної мобільності студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти Канади розглядали канадські науковці. Зокрема, ключові характеристики та сутнісні ознаки академічної мобільності досліджували Ш. Бонд, Дж. Найт, Д. Гуей, національні й інституційні тенденції інтернаціоналізації Й. Планте та Ф. Стінкемп; теоретико-методичні підходи до інтернаціоналізації змісту вищої освіти висвітлювали Д. Блум, Т. Веллі, Б. Мітчелл, Дж. П. Лемассон, Т. Одгерс, Ю. Річардсон, С. Шурхольц-Лер; програми академічних обмінів аналізували Т. Вотерспун, М. Мейген, Дж. Хамфріс, М. Фуллан, розв'язання проблеми інтернаціоналізації освіти у контексті національної політики Канади започаткували К. Вертезі, Дж. Маннінг, М. Леннон, А. Френсіс та ін. У багатьох працях, присвячених кросскультурній освіті (В. Біблер, Ю. Рот,

С. Тер-Мінасова та ін.), підкреслюється, що перехід до неї потребує певної зміни системи навчання, її змісту, методів, засобів і форм.

Метою статті є аналіз законодавчого й нормативно-правового забезпечення кроскультурної підготовки студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти Канади.

Сучасне інформаційне суспільство висуває перед фахівцями низку вимог, що стосуються їхніх професійних якостей, серед яких: комунікативність, почуття відповідальності, вміння працювати в команді, адаптація до нових умов життя, почуття толерантності і терпимості. Формування відповідних якостей, як наголошує Н. Чибісова, передбачає модернізацію навчально-виховного процесу, його змістовних основ [6, с. 338].

У цьому контексті могутнім важелем інтернаціоналізації вищої освіти є кроскультурна підготовка студентів, спрямована на вирішення низки таких актуальних питань, як: дотримання відповідності змісту і рівня вищої освіти потребам економіки, політики, соціокультурної сфери; підвищення якості підготовки фахівців у різних країнах і регіонах; зміцнення міжнародної солідарності й співпраці в галузі вищої освіти; спільне використання знань і навичок у різних країнах й на різних континентах; сприяння розвитку вищих освітніх установ, особливо в країнах, що розвиваються, зокрема, за рахунок фінансування міжнародних фондів; координація діяльності освітніх установ для розвитку вищої освіти; стимулювання загального збільшення гнучкості, обсягу й якості вищої освіти, що сприяє з'ясуванню причин «втрати умів»; заохочення конкуренції наукових шкіл і освітніх систем у комбінації з академічною солідарністю і взаємодопомогою [3].

Наголосимо, що концепція інтернаціоналізації вищої освіти в міжнародній практиці охоплює два аспекти: внутрішня інтернаціоналізація і зовнішня, або освіта за кордоном. Частіше за все інтернаціоналізацію розуміють як підтримку студентів шляхом надання стипендій та програмах академічного обміну та академічну мобільність, спрямовану на розвиток інституційного партнерства в галузі вищої освіти [9]. Домінуючим принципом у цьому напрямі є міжнародна співпраця, а не конкуренція.

Хоча фізичне переміщення студентів і викладачів (зовнішня інтернаціоналізація) залишається найбільш поширеним явищем, нові технології й розробки в галузі правового поля роблять можливими інші форми інтернаціоналізації. Так, програми дистанційного навчання (внутрішня інтернаціоналізація) засвідчують, що фізична мобільність вже не настільки актуальна. Сьогоднішні студенти сприймають мобільність інакше, ніж учорашні, оскільки вона стає частиною їхнього повсякденного життя. Студенти критично оцінюють навчання за кордоном, не завжди вибирають перебування в чужій країні, віддаючи перевагу іншим формам

навчання за кордоном. Щоб студенти могли вибирати різні варіанти з числа пропонуванних, повинні бути встановлені відповідні організаційні структури й правові рамки, що забезпечують з'єднання он-лайн і безпосередні форми навчання, що дають найкращі результати й найбільшою мірою задовольняють потреби мобільності. Поряд з цими можливостями активно розвивається ідея вільного потоку знань в умовах зростаючого на них попиту [11]. У результаті формується якісно інша потреба в кроскультурній підготовці, метою якої є підвищення рівня і якості підготовки фахівців ХХІ століття.

У контексті процесів глобалізації і культурної інтеграції кроскультурна підготовка стає важливим напрямом освітньої політики багатьох країн. Вона допомагає вирішувати завдання, що виходять за межі національної системи освіти, зокрема: формування ставлення до військових конфліктів, до етнічної різноманітності населення, культурної маргіналізації, порушення прав людини, економічного зuboжіння, релігійної нетерпимості, деградації навколишнього середовища та ін. [7]. Цей перелік нині може бути розширений актуальними для ХХІ століття проблемами плюралізації думок, культурного розмаїття та ін.

Організаційний процес кроскультурної підготовки охоплює визначення цілей і конкретних завдань мобільності студентів, ознайомлення їх із системою наукових знань про права і свободи людини, про нації та їхні стосунки, про раси та інші культури; розвиток позитивного досвіду культури спілкування. Кроскультурна комунікація виступає як форма реалізації міжнаціональних відносин на особистісному рівні. Наголосимо, що проблеми відкритості до діалогу і взаєморозуміння в сучасному світі набувають глибшого змісту, однак для взаєморозуміння і ведення діалогу не достатньо однієї доброї волі, необхідна готовність до кроскультурної комунікації. Проте, щоб зрозуміти мову чужої культури, людина повинна бути відкрита до культури власної країни. Від рідної культури до всесвітньої – тільки так можна досягнути готовності до діалогу культур, оскільки кожна мова виражає національну культуру того народу, який нею говорить [2].

Кроскультурну комунікацію, на думку О. Дем'яненко, слід розглядати як явище, що охоплює, по-перше, знання норм, принципів комунікативної поведінки в іншому соціокультурному середовищі, вміння переведення їх у площину міжкультурних відносин, по-друге, виховання специфічних якостей: здатності до емпатії, співпереживання, самооцінці. Відносини у процесі кроскультурної комунікації припускають високий розвиток етно-політичного усвідомлення та мислення, почуттів, потреб, толерантне ставлення до іншої культури, до національних звичаїв, традицій. Показниками кроскультурної компетенції є також знання історії та культури народів, їх багатосторонні зв'язки, вміння вести діалог культур,

толерантність по відношенню до представників інших націй, уміння вести дискусію, оцінювати явища з гуманістичних позицій, відстоювати і пропагувати свої переконання [2].

Зарубіжні дослідники у сфері освіти все частіше звертаються до вивчення проблем, спрямованих на транскордонну співпрацю, що дає можливість жити і працювати у будь-якій країні світу. Яскравим прикладом реалізації цієї ідеї є зміни, внесені урядом Канади до порядку отримання дозволу на працевлаштування для іноземних студентів-випускників вищих навчальних закладів країни (2008), згідно з яким вони можуть отримати відкритий дозвіл на працевлаштування без обмежень спеціальності і без вимоги офіційного запрошення роботодавців. Такий підхід оптимізує процеси залучення кваліфікованих спеціалістів і талановитої молоді з інших країн до виробничої, наукової, освітньої сфери Канади. Популярність такого підходу посилюється можливістю отримання громадянства Канади. Міграційні зміни популяризують освітні послуги Канади на міжнародній арені та сприяють посиленню її конкурентоспроможності в майбутньому. Студенти, які беруть участь у короткострокових та довгострокових програмах мобільності, повертаючись у своє академічне середовище не лише створюють необмежений інформаційний простір, а й уможливають обмін передовим досвідом, набуваючи полікультурних компетентностей та підвищуючи професійну самореалізацію.

Аналіз законодавчого і нормативно-правового забезпечення інтернаціоналізації вищої освіти на федеральному рівні засвідчив, що уряд Канади готує матеріали рекомендаційно-координаційного характеру. Крім того, федеральний уряд Канади є найбільшим зовнішнім інвестором в університетські дослідження та розвиток, оскільки більшість інвестицій виплачуються через гранти трьох урядових агентств: Раду з досліджень у сфері природничих наук та інженерії, Раду з досліджень у сфері соціальних та гуманітарних наук і Канадські інститути з досліджень у сфері здоров'я. Безпосереднє регулювання політики інтернаціоналізації здійснюється урядами провінцій, що розробляють або поновляють стратегії розвитку інтернаціоналізованої освіти, серед яких можна виокремити: «Стратегія міжнародної освіти провінції Манітоба на 2009-2013 рр.» (2008) [10], «Стратегія міжнародної освіти Британської Колумбії» [8] та ін.

Крім стратегій розробляються спеціальні програми, наприклад, курикулярні програми академічної мобільності. Зокрема, федеральні інвестиції зробили Канаду більш конкурентоздатною в залученні наукової еліти інших країн до дослідницької діяльності. Так, у вересні 2008 р. Уряд оголосив впровадження двох престижних дослідницьких і стипендіальних програм, а саме: Програму вдосконалення досліджень Канади і Стипендіальну програму для випускників канадських університетів, що свідчить про прагнення уряду Канади протистояти проблемі витоку умів та

спроби підвищити науковий потенціал країни [5, с. 18]. А в лютому 2007 р. Міністерство освіти Онтаріо з метою допомоги студентам покрити витрати на навчання, створило стипендіальну програму «Стипендіальні можливості міжнародної освіти Онтаріо», тобто програму-флагман стратегії інтернаціоналізації. У контексті представленої програми студенти будь-якого державного закладу можуть подавати заявки на стипендії розміром 2500 доларів. Крім того, Міністерство освіти Онтаріо фінансує програми двостороннього обміну, зокрема «Онтаріо – Роне-Альпе», Франція; «Баден – Вюртемберг», Німеччина; «Магараштра – Гоа», Індія [1].

Привабливість канадської вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг посилилася прийняттям «Порядку отримання дозволу на працевлаштування для іноземних студентів-випускників навчальних закладів країни» (2008). Варто відзначити, що інтернаціоналізація вищої освіти Канади яскраво представлена двосторонніми освітніми програмами обміну, програмами міжнародних стипендій, ініціативами навчання канадців за кордоном, міжнародними молодіжними програмами, які підтримує Федеральний відділ міжнародних справ і міжнародної торгівлі; програмами міжнародної академічної мобільності в межах Північної Америки та Європи, які інвестує Департамент людських ресурсів та соціального розвитку Канади; програмами університетського партнерства, міжнародного стажування студентів, що підтримуються Канадським агентством міжнародного розвитку [5, с. 19]. Крім узгоджених програм обміну, широко практикується спонтанне переміщення студентів без будь-яких програм. Тут виявляється прагнення самих студентів до вивчення інших країн, національних культур і мов та умов вищої освіти, а також зацікавленість самих університетів до розширення надання освітніх послуг за рахунок залучення іноземних громадян [4]. У процесі адміністрування, наукового супроводу та фінансування згаданих вище національних стратегій і програм інтернаціоналізації вищої освіти беруть участь національні громадські організації культурно-освітнього спрямування, серед яких Асоціація університетів і коледжів Канади, Канадське агентство міжнародного розвитку, Мережа освітніх центрів Канади, Канадське бюро міжнародної освіти та ін.

Згідно з дослідженням А. Чирви, Канадське бюро міжнародної освіти опікується проблемами і перспективами розвитку міжнародної освіти, проводить тренінгові, стипендіальні програми, організовує курси підвищення кваліфікації викладачів, співпрацює з освітніми установами, громадськими й урядовими організаціями Африки, Азії, Латинської Америки, країн СНД, Центральної і Східної Європи. Асоціація університетів і коледжів Канади здійснює видання інформаційних матеріалів з питань інтернаціоналізації в канадських університетах, адмініструє більше 150 стипендіальних і дослідницьких програм, національних і зарубіжних

агентств і приватних компаній, реалізує міжнародні освітні проекти. Позиціонування Канади на міжнародній арені як провайдера освітніх послуг світового класу покладено на Мережу освітніх центрів Канади [5, с. 19].

Отже, зміст кроскультурної підготовки студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти Канади формується на основі системної та послідовної політики федерального уряду Канади у сфері інтернаціоналізації освіти. Аналіз федеральних і провінційних ініціатив дає можливість стверджувати, що нормативно-правове забезпечення інтернаціоналізації змісту освіти визначаються положеннями федеральної політики, спрямованими на розвиток співпраці, взаєморозуміння та кваліфікованої міграції. Основними напрямками діяльності суб'єктів інтернаціоналізації вищої освіти Канади є модернізація змісту вищої освіти в межах наповнення його міжнародним виміром, підвищення конкурентоздатності вищої освіти засобами інтернаціоналізаційних зусиль, популяризації вищої освіти на міжнародній арені. Інтернаціоналізація здійснюється через міжнародне співробітництво, національні стратегії та програми обмінів.

Вивчення накопиченого в Канаді позитивного теоретичного та практичного досвіду кроскультурної підготовки у контексті інтернаціоналізації вищої освіти дозволить підвищити рівень готовності вітчизняної системи вищої освіти до зростаючих вимог сучасного глобалізованого суспільства щодо надання вищої освіти міжнародного виміру та рівень розвитку кроскультурних компетентностей випускників і адаптувати їх до роботи в умовах полікультурного середовища. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у виявленні та порівнянні змісту кроскультурної підготовки в різних закладах вищої освіти Канади.

Література

1. Борисова М.В. Розвиток нових інституційних форм вищої освіти Канади в умовах запровадження електронного навчання. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_06.pdf (дата звернення 27.03.2018).
2. Дем'яненко О.Є. Мовна підготовка студентів до кроскультурної комунікації в контексті глобалізації. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2014/movna-pidhotovka-studentiv-do-kroskulturnoji-komunikatsiji-v-konteksti-hlobalizatsiji/> (дата звернення 27.02.2018).
3. Зорников И.Н., Волкова Л.П. Проблемы и перспективы международной интеграции высшего образования. URL: www.newseducation.ru (дата звернення 27.02.2018).
4. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти: автореф. дис. ... докт. філос. наук. Тернопіль, 2012. 22 с.
5. Чирва А.С. *Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук.* Суми, 2012. 269 с.
6. Чибисова Н.Г. *Студенческая мобильность и проблемы учебно-воспитательного процесса. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины.* Харьков: Изд-во НУА, 2010. С. 337-341.

7. Action plan of Canadian Consortium for International Education Marketing (Canadian association of public schools – international, AUCC, Languages Canada, ACCC, CBIE). URL : <http://caie-caei.org/wp-content/uploads/2011/07/CCIEMActionPlan.pdf> (дата звернення 27.02.2018).

8. British Columbia's International Education Strategy 2012. URL: <http://www.aved.gov.bc.ca/internationaleducation/forms/InternationalEducationStrategy> (дата звернення 27.02.2018).

9. Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. URL: [http://intpr.ntf.ru/p2aa1.html#\(OECD \(2004\)\)](http://intpr.ntf.ru/p2aa1.html#(OECD%20(2004))) (дата звернення 27.02.2018).

10. International Education Strategy of the Province of Manitoba 2009–2013. URL: http://www.gov.mb.ca/ie/pdf/ie_strategy2009.pdf (дата звернення 27.02.2018).

11. Netherlands organization of international cooperation in higher education Nuffic. URL: <http://www.nuffic.nl/international-students/dutch-education/dutch-way-of-teaching> (дата звернення 27.02.2018).

Bibliography

1. Borysova M.V. *Development of new institutional forms of higher education in Canada in the implementation of e-learning*. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_06.pdf (in Ukrainian)

2. Demianenko O.E. *Language training for students in cross-cultural communication in the context of globalization*. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2014/movna-pidhotovka-studentiv-do-kroskulturno-ji-komunikatsiji-v-konteksti-hlobalizatsiji/>
http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_06.pdf (in Ukrainian)

3. Zornikov I.N., Volkova L.P. *Problems and perspectives of international integration of higher education*. URL: www.newseducation.ru/(in Russian) (in Russian)

4. Khoruzhyi H.F. *Academic Culture: Values and Principles of Higher Education: avtoreferat dys. dokt. filos. Nauk. Ternopil, 2012. 22s.* (in Ukrainian)

5. Chyryva A.S. *The trends of internationalization of the content of higher education at the universities of Canada*. Dys. kandydata ped. nauk. Sumy, 2012. 269 s. (in Ukrainian)

6. Chibisova N.G. Student mobility and problems of educational process. N.G. Chibisova. *Trends in the internalization of higher education content at Canadian universities*. Harkov: Izd-vo NUA, 2010. S. 337-341. 364s. (in Russian)

7. Action plan of Canadian Consortium for International Education Marketing (Canadian association of public schools – international, AUCC, Languages Canada, ACCC, CBIE). URL : <http://caie-caei.org/wp-content/uploads/2011/07/CCIEMActionPlan.pdf>. (in English)

8. British Columbia's International Education Strategy 2012. URL: <http://www.aved.gov.bc.ca/internationaleducation/forms/InternationalEducationStrategy> (in English)

9. Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. URL: [http://intpr.ntf.ru/p2aa1.html#\(OECD \(2004\)\)](http://intpr.ntf.ru/p2aa1.html#(OECD%20(2004))) (in English)

10. International Education Strategy of the Province of Manitoba 2009–2013. URL: http://www.gov.mb.ca/ie/pdf/ie_strategy2009.pdf. (in English)

11. Netherlands organization of international cooperation in higher education Nuffic. URL: <http://www.nuffic.nl/international-students/dutch-education/dutch-way-of-teaching> (in English)

УДК 008:061.2] «189/191»

Боса Ірина Олександрівна – завідувач науково-дослідного відділу з історії книги та друкарства X – XXI ст. Музею книги і друкарства України

ORCID ID 0000-0002-1913-3482

E-mail: ls201@ukr.net

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОГО ТОВАРИСТВА ПОШИРЕННЯ ГРАМОТНОСТІ І РЕМЕСЕЛ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Анотація. Розглянуто особливості культурно-освітньої діяльності «Товариства поширення грамотності і ремесел», що діяло у Єлисаветграді наприкінці і ХІХ – поч. ХХ ст. Проаналізовано історію заснування товариства. Визначено його вплив на становлення і розвиток художньо-промислової освіти регіону. Зазначено також його роль, як першої громадської організації, яка сформувала мистецький осередок міста – «Художню секцію». Діяльність Художньої секції передбачала організацію широкого спектру культурно-масових заходів, серед яких найпоказовішим було влаштування різноманітних виставок, що в свою чергу сприяло розвитку художнього смаку серед широких верств населення як у місті, так і краї в цілому.

Ключові слова: Товариство поширення грамотності і ремесел, освіта, мистецтво, просвітницька діяльність, виставки, Єлисаветград.

Bosa Iryna – Head of the Research Department on the Books and Printing History of the X-XXI centuries. Museum of Books and Printing in Ukraine

ORCID ID 0000-0002-1913-3482

E-mail: ls201@ukr.net

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE YELYSAVETGRAD SOCIETY OF LITERACY AND CRAFTS SPREADING IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURY

Summary. The article deals with the features of cultural and educational activities of the Society of Literacy and Crafts Spreading in Yelysavetgrad in the late 19th and early 20th century. The focus is on the history of the Society founding and the pedagogical search of the Ukrainian intellectuals of the time. Its influence on the forming and development of art and industrial education in the region has been determined. It is stressed that society has played a significant role in the spread of social thought, science,

culture and art in the region. Its role as the first public organization that formed the artistic environment of the city – the «Art Section» is noted. The activity of the Art Section consisted in organization of the wide range of cultural events, among which the most significant was the arrangement of various exhibitions, which in turn contributed to the development of artistic taste among wide sections of the population both in the city and in the region on the whole.

There has been noted its role as the first public organization that formed the artistic environment of the city – the “Art Section”, the members of which were the leading figures of art across Ukraine. At the Art Section there were artistic courses where practical lessons were held and lectures on art were given. The Society of Literacy and crafts disseminated information in Yelysavetgrad and thus actively promoted the craftsmanship development in the region. In addition, the Arts and Crafts School was involved in the crafts organization, the providing materials and the sale of their products. The financial organization of the artel activity was important – loans and savings departments were created for them. The company's activities were aimed not only at the quantitative expansion of this field, but also on its qualitative changes, that were carried out by organizing the publishing house for handicraft production and the presentation of artisan products at various exhibitions.

Key words: Society of Literacy and Crafts Spreading, education, art, educational activities, exhibitions, Yelysavetgrad.

Боса Ирина Александровна – заведующая научно-исследовательским отделом по истории книги и книгопечатания X – XX вв. Музея книги и книгопечатания Украины

ORCID ID 0000-0002-1913-3482

E-mail: ls201@ukr.net

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕЛИСАВЕТГРАДСКОГО ОБЩЕСТВА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ И РЕМЕСЕЛ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX СТ.)

Аннотация Рассмотрены особенности культурно-образовательной деятельности «Общества распространения грамотности и ремесел», действовавшего в Елисаветграде в конце XIX – начале XX вв. Проанализирована история основания общества. Определено его влияние на становление и развитие художественно-промышленной образования региона. Отмечено также его роль, как первой общественной организации, которая сформировала художественную среду города – «Художественную секцию». Деятельность Художественной секции проявлялась в организации

широкого спектра культурно-масових заходів, серед яких найбільш показовим було устроєння різних виставок, що в свою чергу сприяло розвитку художественного смаку серед широких шарів населення як в місті, так і в регіоні в цілому.

Ключеві слова: *Суспільство розповсюдження грамотності і ремесел, освіта, мистецтво, просвітительська діяльність, виставки, Єлисаветград.*

Під час сучасних світових глобалізаційних змін одним з ключових питань, що постає перед особою, є актуалізація її постійного навчання впродовж усього життя. Проте, як свідчать історичні реалії, українці в часи суспільних зрушень неодноразово гідно приймали виклики та творчо відповідали на них, поповнюючи національний світоглядний фонд новими ідеями. Такою відповіддю ще з середини XIX ст. було і утворення українських «Громад» та численних похідних від них громадських форм, що в умовах бездержавності українців творили підґрунтя для виховання підготовленого громадянина майбутньої власної держави.

Важливими для нашого дослідження є праці Р. Шмагала [15], в яких представлено концептуальні напрацювання щодо розвитку художньо-промислової освіти в Україні та Н. Побриченко [16], де здійснено цілісний аналіз основних напрямів, змісту і форм педагогічної і науково-просвітницької діяльності Громад в контексті суспільного руху Наддніпрянської України другої половини XIX - початку XX століття;

Джерельною базою дослідження стали річні звіти, установчі документи Товариства поширення грамотності і ремесел преса та ін. матеріали, що зберігаються в Державному архіві Кіровоградської області. Також значуща науково-історична інформація міститься у працях громадських діячів П. Рябкова, А. Рябінина-Скляревського, Н. Бракер. Серед сучасної краєзнавчої літератури, де розглядається діяльність Товариства та його членів слід відзначити праці таких дослідників, як О. Боряковського [17], В. Боська [18, 19, 20], Л. Куценка [21], О. Лютої [22], Ю. Матівоса [23], О. Трибуцької [24], Л. Флоретової [25], та ін.

Мета статті – на основі аналізу архівних джерел з досліджуваної проблеми, преси та літератури, висвітлити роль «Товариства поширення грамотності і ремесел» на Єлисаветградщині (сучасної Кропивницької) у розвитку освіти дорослих, показати значення і роль педагогічних пошуків української інтелігенції.

Наприкінці XIX ст. засновником Товариства поширення грамотності і ремесел в Єлисаветграді був палкий патріот українства і гуманітарно-народницьких ідеалів, викладач Кавалерійського училища М.Ф. Федоровський [6, с. 46]. За спогадами сучасників [8, с. 6], він

намагався розвинути в суспільстві національну самосвідомість, любов до України й усього українського; за що згодом потрапив до списків неблагодійних.

Статут, яким керувалось Товариство, давав досить великий простір для його діяльності, не обмежуючи зайвою регламентацією широку ініціативу окремих його членів. Головним завданням Товариства було сприяння інтелектуальному й моральному розвитку простого люду, тому важливим компонентом практичної діяльності була освітньо-просвітницька робота серед місцевого населення. Крім широкої просвітницької діяльності, важливе місце відводилось і мистецтву. Від самого початку заснування Товариства при ньому була створена Художня секція, діяльність якої спрямовувалася на пропагування всіх видів мистецтва, що мало сприяти розвитку художнього смаку серед широких верств населення як у місті, так і в регіоні [3, с. 52].

При Товаристві діяли художні курси, на яких членами секції проводились різноманітні заняття і читались лекції з історії мистецтва для всіх бажаючих. Діяльність також проявлялась в організації широкого спектру культурно-масових заходів, серед яких найпоказовішим було влаштування різноманітних виставок [3, с. 6].

Елисаветградське товариство сприяло розвитку ремісництва у своєму краї. Крім опіки над Ремісничо-грамотним училищем, воно займалося організацією артільей ремісників, облаштуванням складів з матеріалами та збутом їх виробів. Важливого значення набула фінансова організація діяльності артільей – для них створювались позиково-ощадні відділення. Діяльність товариства була спрямована не лише на кількісне розширення цієї галузі, а й на якісні зміни у ній завдяки виданню книг про ремісничі виробництва та шляхом експонування виробів ремісників на різноманітних виставках [12, с. 6].

У той час важливою складовою частиною економічного і культурного життя елисаветградської провінції були сільськогосподарські виставки, які час від часу влаштовувалися в краї. Саме в їхніх експозиціях вперше було представлено огляд мистецьких сил міста. На цих виставках діяли ремісничо-кустарні відділи, на яких місцеві майстри, а також художники мали можливість представити свою творчість. Організацією цих відділів зазвичай займалися члени художньої секції Товариства провідні місцеві художники-педагоги: П. Р. Сорока, Ф. С. Козачинський, О. О. Осмьоркін, А. М. Нюренберг, С. І. Данишевський, І. С. Золотаревський, Г. І. Зусман, А. Є. Узловська та ін. Добираючи на виставку експонати, вони враховували, щоб вироби, які представляються, могли зацікавити жителів краю та користуватися у них подальшою потребою, а участь у виставці майстра-ремісника стало б для нього своєрідною школою, де він мав

можливість познайомитися з іншою продукцією і на її прикладі оцінити і порівняти зі своєю власною [6, с. 3]. На цих виставках працювали комісії досвідчених фахівців, які визначали якість товару та вказували на недоліки у його виробництві, а також давали поради щодо їх усунення. Таким чином приверталась увага ремісників до найбільш досконалих зразків у ремісництві, що сприяло зростанню їхнього професіоналізму, що в свою чергу впливало на якісний стан промисловості в краї [3, с. 53]. Часом ці виставки були чи не єдиною нагодою привернути увагу до досягнень у цій галузі як складової тогочасної культури. Художники через відсутність коштів із задоволенням виставляли також свої роботи на цих виставках з метою популяризації творчих досягнень.

Кустарно-художні відділи на сільськогосподарських виставках, які проходили у Єлисаветграді, завжди викликали найбільший інтерес у відвідувачів. Так, із огляду преси про VII-у сільськогосподарську виставку, яка проходила у місті 1906 р., відомо, що її організатори передбачали, що вона в економічному плані не буде вдалою через загальну економічну кризу, але щоб «не втрачати ринку», навіть якщо це призведе до збитків, вважали за необхідне представити тут ремісничий і художній відділи, які могли б зацікавити відвідувачів найбільше [6, с. 3].

Особливістю експозиції кустарного відділу VIII-ї сільськогосподарської виставки наступного, 1907 р., було те, що тут було багато нововведень, що вигідно її відрізняло від усіх попередніх виставок. По-перше, значно була розширена географія учасників: експонувались роботи кустарів із Полтави, Риги та північних губерній Росії. По-друге, всі представлені матеріали вирізнялися особливою якістю і вишуканістю. Зокрема, Полтавське земство представило велику кількість тканих виробів із льону та вовни, а також предмети гончарства. Особливу увагу привертали килими, орнаменти яких були запозичені із старовинних оригіналів, що зберігалися у музеях. У такому ж українському старовинному стилі були виконані штори, рушники, скатертини, серветки і гончарний посуд.

У художньо-ремісничих відділах Єлисаветградських сільськогосподарських виставок, які організувало Товариство поширення грамотності і ремесел, часто експонувались роботи учнів різних професійних училищ. Іноді траплялося так, що кількісно їх експонатів було настільки багато, що навчальні заклади на виставці мали власні окремі павільйони [11, с. 5]. В огляді однієї із виставок про кустарний відділ, зокрема, писали, що в ньому приємне враження справляли художні роботи комерційного училища Бонч-Бруєвича і живописно-малярних класів Фірсовського училища. Серед представлених робіт було «багато філігранних речей, які говорили про видатні здібності учнів, хороший смак ...» [9, с. 5].

При Фірсовському народному училищі, яке заснував на честь свого покійного брата П. Фірсов, діяли живописно-малювальні класи [13, с. 3]. Як зазначалось у одному із відгуків з виставки, «Фірсовське міське училище ставило завдання практичної підготовки живописців і ці цілі, судячи з експонатів цілком досягалися» [9, с. 5]. Основними заняттями у класах було вивчення малярської та альфрейної справи, а також учні вчилися малювати вивіски [2, с. 143]. Живопис олійними й акварельними фарбами викладався на такому високому рівні, що учні могли витримати екзмени в 4-5 класи Одеської або Київської рисувальних шкіл. Однак, програма із загальноосвітніх предметів училища була занадто простою, і не давала змогу цим учням бути прийнятими навіть до 1-го класу. Відомо, що у зв'язку з цим, завідувач класів художник-педагог Аксентій Родіонович Глиняний звертався до опікунської ради училища з клопотанням просити у міській думі збільшити кількість годин на викладання загальноосвітніх предметів, а також виділити кошти на їх оплату [1, с. 3]. На черговій XI сільськогосподарській виставці, яка проходила в місті у 1910 р., Живописно-малювальні класи при Фірсовському училищі були удостоєні золотої медалі «за прекрасні учнівські роботи і хорошу постановку справи» [8, с. 3].

Членом художньої секції Товариства поширення грамотності і ремесел був викладач малювання комерційного училища Бонч-Бруєвича, один із найактивніших громадських діячів Єлисаветграда – художник Олександр Олександрович Біркін, який ініціював створення у місті художнього музею. На сторінках місцевої газети «Голос Юга» він постійно друкував детальні мистецтвознавчі статті, брав участь у роботі педагогічних з'їздів, які організовувала Академія мистецтв. Відомо також, що він виступав з доповіддю на педагогічному симпозиумі у Дрездені. Його педагогічно-освітні статті, в яких він висловлює свій погляд на художнє виховання молоді, є актуальними і сьогодні. В одній із них читаємо: «В даний час у вихованні молоді велика увага приділяється питанню художньої освіти, бачиться в цьому основа для розвитку почуттів і волі людини, на що раніше не зверталось уваги. У цьому проявляється необхідність сприяти розвитку творчих здібностей не тільки окремої особистості, але й цілої нації. Прагнучи з перших кроків розвитку людини оточити її тими обставинами, щоб все, що сприймається нею в навколишньому середовищі відповідало вимогам прекрасного. А спілкування із художніми творами, картинами, послідовне знайомство з шедеврами кращих художників виводило б молодь у світ естетичних переживань, і вирішувало б завдання інтелектуального та художнього розвитку особистості» [10, с. 3].

Окрім роботи в комерційному училищі Бонч-Бруєвича, О. О. Біркін викладав також у Ремісничо-грамотному училищі, у Вечірніх рисувальних і креслярських класах при Єлисаветградському земському реальному

училищі, а також керував художніми курсами, що діяли при заводі сільськогосподарських машин Роберта і Томаса Ельворті. Останні були засновані з ініціативи власників заводу, оскільки вони розуміли цінність освічених робітників на своєму підприємстві. Виставки робіт слухачів рисувальних курсів при заводі Ельворті анонсувалися у місцевій пресі: «Сьогодні, в аудиторії заводу Ельворті о 10 г. ранку відкривається нова виставка робіт з живопису і креслення учнів-майстрів, які відвідують Вечірні курси при заводі Ельворті. О 3-й годині в тому ж приміщенні О. Біркін зробить повідомлення про свою подорож по Дунаю і про Мюнхенський музей прикладних знань. Читання буде супроводжуватися демонстрацією туманних картин. Після читання Рада бібліотеки при заводі планує влаштувати кінематографічний сеанс. Вхід безкоштовний» [10, с. 3].

Членами художньої секції Товариства поширення грамотності і ремесел організовувалися і Ремісничо-кустарні відділи на Єлисаветградських сільськогосподарських виставках, де виставляли найкращі зразки продукції у цій сфері і водночас цим самим намагалися підтримувати існування кустарних промислів, діяльність яких у краї була під загрозою зникнення, а в деяких волостях їх і зовсім не було. На одній із таких виставок були представлені вироби Компаніївської художньо-ремісничої школи вишивки й ткацтва: рушники, серветки, скатертини та ін. вироби, і як зазначалось у пресі, ці роботи вирізнялися смаком, витонченістю та оригінальними малюнками [4, с. 3]. Ця школа була відкрита у 1900 р. для бідних верств населення. Засновницею її була відома культурна діячка та меценатка краю Наталя Аркадіївна Бракер, яка була також членом Товариства поширення грамотності і ремесел. Завдяки її діяльності у регіоні ткацька справа збереглася та набула розвитку. Діяльність ремісничої школи Н. А. Бракер передусім була спрямована на вивчення і відтворення кращих зразків вишивки і ткацтва краю, характерних для навколишніх сіл, винятково у контексті традицій. Курс навчання у школі тривав три роки. Випускниці школи мали повернутися у свої села і поширювати набуті знання та досвід. Поруч із Єлисаветградом діяли і інші школи ткацтва і вишивки, якими керували: Н. Г. Яшвіль, Є. І. Прибилюська та Н. М. Давидова.

Членами Художньої секції Товариства поширення грамотності і ремесел проводились благодійні культурно-масові заходи – благодійні вечори, художні виставки, аукціони та лекції, метою яких було зібрання матеріальної допомоги для найбільш бідних учнів гімназій та училищ. Основними джерелами коштів благодійної діяльності були: грошові збори від проведення цих заходів, пожертви окремих приватних осіб, кошти від продажу представлених художніх творів, а також членські внески. Причиною створення таких благодійних заходів була ідея підтримання матеріального стану бідних учнів.

Під опікою Товариства поширення грамотності і ремесел перебувало і Ремісничо-грамотне училище. Це училище було створене з метою, щоб учні, які закінчили міські та сільські школи, опанувавши ремісничу майстерність і ставши добрими майстрами, мали практичну професію, якою могли б заробляли собі на життя. Зокрема, у статуті училища було записано: «організувати ремісників-господарів із середовища російського (українського – І. Б.) населення, яких серед ремісників зовсім немає, і дати християнське, моральне і практичне виховання ... найбільшому класу мешканців, які, залишаючись без нагляду і засобів до життя, стали б з часом тільки в тягар суспільству» [4, с. 15].

Училище подібного типу було одним із найперших по часу заснування в тогочасній Російській імперії. Поруч із загальноосвітніми предметами, учням викладали мистецькі дисципліни. Окрім того, тут були рукодільні класи для дівчат і майстерні для хлопців. В останніх навчалися ремеслам: столярному, ковальському, слюсарному, черевичному і палітурному, подібного не було в жодному тодішньому міському або повітовому училищі. Після закінчення училища випускники могли також працювати викладачами ремесел у сільських школах.

Земський діяч П. З. Рябков зазначав, що в 1880/1881 навчальному році в цьому училищі навчалося 150 осіб. Певний час у цьому училищі викладав художні дисципліни П. Р. Крестоносцев. У програмі з рисунку основну увагу приділяли тому, щоб учні могли ознайомитися з елементарними геометричними, перспективними, стильовими та іншими видами рисунка. Одним із головних завдань було те, щоб учні, окрім механічних навичок у малюванні, мали чітке розуміння про виникнення, цілі і значення зображених ними елементів: контурів, форм і кольорів та їх сполучень, визнаючи, що рисунок й осмислене бачення предметів важливе для учня не тільки в їхньому естетичному, а й загальному розвитку. Тому з другого року навчання відбувався перехід від загальноприйнятої програми з рисунка до системи американського викладання, тобто учні набувши елементарних знань у малюванні, рисували за власним вибором предмети, які відповідали їхньому бажанню і вмінню. До цього зверталися ще й тому, що тих наочностей, які зберігалися в училищі, було недостатньо для виконання завдань програми [3, с. 77].

При цьому училищі також був організований аматорський хор і театральний гурток. Для цього гуртка спеціально була написана відомим композитором П. І. Ніщинським музична картина «Вечорниці», яку було уперше поставлено 1875 р. у Єлисаветграді. Саме в цьому самодіяльному колективі розпочалася діяльність у майбутньому видатних театралів: М. Л. Кропивницького, І. К. Тобілевича (Карпенко-Карий), М. К. Тобілевича (Садовський), П. К. Тобілевича (Саксаганський) і їх сестри М. К. Тобілевич (Садовська-Барілотті). Про різнобічність таланту М. Л. Кропивницького

писав у своїх спогадах український культурний діяч і меценат Є. Х. Чикаленко, юність якого пройшла в Єлисаветграді: «Вперше я побачив М. Кропивницького не як актора, а як маляра. Панас Саксаганський якось повів мене в клубі на сцену, і там я побачив, як Кропивницький малював декорації. Зблизька це була якась ляпанина, а здалека, при вечірнім освітленні, чудово виглядала сільська хата над річкою із зеленим садком та вербами над водою» [14, с. 200].

Софія Тобілевич також писала «У ті роки більш-менш освічені люди шукали змоги прикласти свої сили до хорошого діла і допомогти народові у справі освіти й підвищення добробуту бідних верств населення. Треба було тільки хорошого керманича, щоб покерувати цією хвилею добрих почуттів. Такими керівниками були: той самий учитель Федоровський, про якого я вище згадувала, – людина широкої освіти; подружжя Тарновських – щирі народолюбці й демократи, Павло Зелений – заслужений громадський діяч, Бородкін, Роткевич, Кефана – давні херсонські поміщики, але прості й гуманні люди, та деякі інші, а з ними й Іван Тобілевич. Іван Карпович брав найактивнішу участь і в артистичному товаристві, і в товаристві Червоного хреста. Він був не тільки дійсним членом і працівником обох товариств протягом довгих років, а й дуже часто виступав як впливова центральна фігура».

Таким чином, відкрите з ініціативи прогресивних громадських діячів міста «Товариство поширення грамотності і ремесел» відіграло значну роль у розвитку освіти дорослих, поширенні грамотності, науки, культури та мистецтва у краї. Воно стало першою громадською організацією, яка сформувала мистецький осередок міста – «Художню секцію», членами якої були провідні місцеві художники, діячі мистецтв з інших міст. При секції діяли художні курси, де проводились практичні заняття і читались лекції з мистецтва. Діяльність Художньої секції проявлялась в організації різних культурно-масових заходів, серед яких найбільшого поширення набули різноманітні виставки, що в свою чергу сприяло розвитку художнього смаку серед широких верств населення як у місті, так і в регіоні у цілому.

І зрештою, як одна з вершин самоорганізаційних процесів в Україні наприкінці XIX – поч. XX ст., у провінційному Єлисаветграді на перехресті взаємовпливів культур і синтезу мистецтв виникає феномен українського театру, який став чи не єдиним публічним осередком української культури, котрий впливав на творчі долі представників й інших видів мистецтва, передусім – образотворчого.

Література

1. В живописно-малювничій школі ім. Фирсова. *Голос Юга*, 1907. 9 окт. С. 3.
2. *Весь Єлисаветград 1910. Справочная и адресная книга по г. Єлисаветграду у уезду*. Єлисаветград : М. З. Шабадаш, 1911. 200 с.

3. Елисаветградское общество распространения грамотности и ремесел, г. Елисаветград Елисаветградского уезда Херсонской губернии. *ДАКО (Держ. архів Кіровоградської обл.). Ф. 56. Оп. 1. Спр. 1. Елисаветградское общество распространения грамотности и ремесел. 1897–1912 гг. Список членов за 1912 г.* 53 арк.

4. Елисаветградское ремесленно-грамотное училище. *ДАКО (Держ. архів Кіровоградської обл.). Ф. 61. Оп. 1. Спр. 4. Отчеты о состоянии училища за 1878–1897 гг.* 112 арк.

5. *За сто літ. Матеріяли з громадського і літературного життя України XIX і початків XX століття / під ред. М. Грушевського.* К.: Держвидав України, 1928. Кн. 3. С. 46–49.

6. К предстоящей сельскохозяйственной Выставке. *Новая волна*, 1906. 20 апр. 4 с.

7. Люта О.М. *М.Ф. Федоровський (1838–1918). Невтомний трудівник на народній ниві.* Кіровоград : ДПУ ім. В. Винниченка, 1999. 32 с.

8. Местная жизнь. *Голос Юга*. 1910. – 25 апр. 4 с.

9. На выставке. *Голос Юга*. 1910. 26 апр. 4 с.

10. На выставке. *Голос Юга*. 1913. 19 мая. 4 с.

11. На выставке. *Новая Волна*. 1906. 22 апр. 4 с.

12. Рябков П.З. *Краткий исторический очерк Елисаветградского общества распространения грамотности и ремесел. 1873–1898 г.* Елисаветград : Паровая Лито-Типография М. А. Гольденберга, 1899. 42 с.

13. Ученические выставки. *Ведомости*, 1904. 16 мая. С. 4.

14. *Чикаленко Є. Спогади (1862–1907).* Нью-Йорк, 1955. 29 с.

15. Шмагало Р. *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структуривання, методологія, художні позиції.* Львів: Українські технології, 2005. 528 с.

16. Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX- початок XX століття): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Побірченко Наталія Семенівна. К., 2001. 475 арк.

17. Брояковський О. Педагогічна діяльність Елисаветградської громади 70-х – початку 80-х років XIX століття. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 120. С. 85-88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_120_16

18. Босько В. М. Визначні постаті Степової Елади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Елисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області. В. М. Босько. Кіровоград: Інформаційна мережа. 2004. Ч.1. 376 с.

19. Босько В. Елисаветградське благодійне товариство поширення грамотності й ремесел (1873-1914). В. Босько. *Вечірня газета*. 2010. 17 липня. С. 7.

20. Босько В. Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події. В. Босько. Кіровоград: Центр. Укр. видавництво, 2014. 259 с.

21. Куценко Л.. *Народу самосійні діти...: Українська доля Дикого поля.* Леонід Куценко; Ред. С. Л. Ковтюх. Кіровоград: Спідщина, 2005. 119 с.

22. Люта О. М. Ф. Федоровський (1838-1918): Невтомний трудівник на народній ниві. О. Люта. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. 30 с.

23. Матівос Ю. Перший український діяч у місті. Ю. Матівос. Вечірня газета. 2002. 4 жовтня. С. 12.
24. Трибуцька О. Наша мета – благодійність та просвіта. О. Трибуцька Молодіжне перехрестя. 2008. 21 серпня. С. 9.
25. Філоретова Л. Єлисаветградська громада. Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія 6: історичні науки. Вип. 9. К., 2011. С. 123–130.

Bibliography

1. 1. *In the Firsovs painting and craft school*. Holos Yuha. 1907. 9 Oct. S. 3. (in Russian).
2. *All Elisavetgrad 1910. Reference and address book on the city of Elisavetgrad and the region*/ Elisavetgrad: M. Z. Shabadash. 1911. 200 s. (in Russian).
3. *Elisavetgrad Society of literacy and crafts spreading, the city of Elisavetgrad, Elisavetgrad district of the Kherson province*. SAKO (State Archive of Kirovograd oblast). F. 56. Des. 1. Ref. 1 Elisavetgrad Society of literacy and crafts spreading. 1897–1912 List of members for 1912, 53 s. (in Ukrainian).
4. *Elisavetgrad's literacy and crafts vocational school*. SAKO (State Archive of Kirovograd oblast). F. 61. Des. 1. Ref. 4. Reports on the state of the school for 1878–1897. 112 s. (in Russian).
5. *For one hundred years. Material from the public and literary life of Ukraine in the 19th and early 20th centuries* / Ed. M. Hrushevsky. K. : State Publishing House of Ukraine, 1928. Book. 3. s. 46–49. (in Ukrainian).
6. For the upcoming Agricultural Exhibition. *Novaia Volna*. 1906. 20 Apr. 4 s. (in Russian).
7. Luta O. M. *M. F. Fedorovsky (1838-1918). Tireless worker in the People's Niva*. National ped Un-t them. M.P. Dragomanov. Kirovograd: GPU. V. Vynnychenko, 1999. 32 s. (in Ukrainian).
8. Local life. *Holos Yuha*. 1910. 25 Apr. 4 s. (in Russian).
9. At the exhibition. *Holos Yuha*. 1910. 26 Apr. 4 s. (in Russian).
10. At the exhibition. *Holos Yuha*. 1913. 19 May. 4 s. (in Russian).
11. At the exhibition // *Novaia Volna*. 1906. 22 Apr. 4 s. (in Russian).
12. Ryabkov P.Z. *A brief historical sketch of the Elisavetgrad Society of literacy and crafts spreading. 1873–1898*. Elisavetgrad: Steam Lito-Typography by M.A. Goldenber. 1899. 42 s. (in Russian).
13. Student exhibitions. *Vedomosti*. 1904. 16 May. 4 s. (in Russian).
14. Chykalenko E. *Memoirs (1862-1907)*. New York. 1955. 429 s. (in Ukrainian).
15. Shmahalo R T. *Art Education in Ukraine in mid XIXth mid – XXth century: structure, methodology, artistic positions*. L'vivs'ka natsional'na akademiya mystetstv. Lviv. 2005. 324 p. (in Ukrainian).
16. Pobirchenko N.S. *The pedagogical, scientific and teaching activity of Gromads in the context of social movement in Nadnipyrianska Ukraine (the second half of the XIX - the beginning of the XX century)*: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Kyiv, 2001. 39 s. (in Ukrainian).
17. Broiakovskyi O. Pedagogical activity of the Yelisavetgrad community of the 70's and early 80's of the nineteenth century. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]*. Ser. :

Pedahohichni nauky. 2013. Vyp. 120. S. 85-88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_120_16 (in Ukrainian).

18. Bosko V. M. *Outstanding figures of Steppe Elada: to the 250th anniversary of the founding of the fortress of St. Elizabeth, the city of Yelisavetgrad and the 65th anniversary of the formation of the Kirovograd region*. Kirovohrad: Informatsiina merezha. 2004. Ch.1. 376 s. (in Ukrainian).

19. Bosko V. Elisavetgrad Society of literacy and crafts spreading (1873-1914). *Vechirnia hazeta*. 2010. 17 Jul. S. 7. (in Ukrainian).

20. Bosko V. *Historical calendar of Kirovograd region for 2014. People. Facts Events*. – Kirovohrad: Tsentr. Ukr. vydavnytstvo, 2014. 259 s. (in Ukrainian).

21. Kutsenko L.. *The people of the selfish children ...: The Ukrainian Fate of the Wild Field*; Red. S. L. Kovtiukh. – Kirovohrad: Spadshchyna, 2005. 119 s. (in Ukrainian).

22. Liuta O. M. F. *Fedorovsky (1838-1918): An indefatigable worker in the People's Fild*. Kirovohrad: RVTs KDPU im. V. Vynnychenka, 1999. 30 s. (in Ukrainian).

23. Mativos Yu. The first Ukrainian activist in the city / Yu. Mativos. *Vechirnia hazeta*. 2002. 4 Okt. 12 p. (in Ukrainian).

24. Trybutska O. Our goal is charity and enlightenment. O. Trybutska. *Molodizhne perekhrestia*. 2008. 21 Jun. S. 9. (in Ukrainian).

25. Filoretova L. Yelysavethradska hromada. *Naukovyi chasopys NPU im. Drahomanova*. Seria 6: istorychni nauky. Vyp. 9. K., 2011. S. 123–130. (in Ukrainian).

УДК 374.7(4)

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, докторантка кафедри дошкільної, початкової та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

E-mail: annaboyarskahomenko@gmail.com

ІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В НІМЕЧЧИНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Здійснено ретроспективний історико-педагогічний аналіз процесу інституалізації освіти дорослих у Німеччині. Окреслено етапи становлення та розвитку освітніх інституцій для дорослих німців. Для кожного етапу визначено особливості освіти дорослих як у державному, так і у приватному секторі. З'ясовано відмінності у процесі інституалізації як формальної так і неформальної освіти дорослих у Німеччині на кожному з окреслених етапів. Відображено динамку зміни форм та методів навчання дорослих на різних етапах інституалізації. Виявлено чинники, що впливали на процес інституалізації освіти дорослих: державна політика, нормативно-правове забезпечення, потреби промисловості та вплив науково-технічного прогресу, потреби суспільства.

Ключові слова: інституалізація освіти дорослих; освіта дорослих; навчання впродовж життя; заклади освіти дорослих

Boiarska-Khomenko Anna – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student of the Department of Preschool, Elementary and Vocational Education of H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
E-mail: annaboyarskahomenko@gmail.com

INSTITUTIONALIZATION OF ADULT EDUCATION IN GERMANY: HISTORICAL ASPECT

Summary. *The article presents a retrospective historical and pedagogical analysis of the process of adult education institutionalization in Germany. Three stages of the formation and development of educational institutions for adult germens have been described. The peculiarities of adult education both in the public and private sectors have been determined for each stage. The differences in the process of institutionalization of both formal and non-formal adult education in Germany have been clarified for each of the stages. The dynamics of changing the forms and methods of adult education at various stages of institutionalization have been shown. The factors influencing on the process of adult education institutionalization have been described. They are: the state politics, regulatory support, production needs and influence of the scientific and technological progress, needs of the society. The first stage (XVIII century - the first half of the XIX century). The first scientific searches in the field of adult education appeared at this time. Adult education was of an educational nature. There were three main areas of adult education in Germany at the first stage: social education of adults and the imitation of aristocratic culture; general and vocational training of urban craftsmen and workers; people's education as agricultural rationalization and enlightenment of the peasantry. The second stage (the second half of the XIX and first half of the XX century). The institutionalization of adult education manifested itself very clearly. Education did not depend on age, social status and sex. Adult education was guided by the bourgeois-academic and scientific directions. Universities have promoted adult education. The third stage (the second half - the end of the twentieth century). The adult education system has been changed. A network of different types of adult education institutions has been opened. Various educational institutions provided adult education. Private education has become widespread. Adult education was carried out in different fields.*

Key words: *institutionalization of adult education, adult education, lifelong education, adult education institutions.*

Боярская-Хоменко Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры дошкольного, начального и профессионального образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды
E-mail: annaboyarskahomenko@gmail.com

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Осуществлен ретроспективный историко-педагогический анализ процесса институционализации образования взрослых в Германии. Определены три этапа становления и развития образовательных учреждений для взрослых немцев. Для каждого этапа определены особенности образования взрослых как в государственном, так и в частном секторе. Выявлены различия в процессе институционализации как формального, так и неформального образования взрослых в Германии на каждом из определенных этапов. Отражена динамика изменения форм и методов обучения взрослых на различных этапах институционализации. Выявлены факторы, которые влияли на процесс институционализации образования взрослых: государственная политика, нормативно-правовое обеспечение, потребности промышленности и влияние научно-технического прогресса, потребности общества.

Ключевые слова: институционализация образования взрослых; образование взрослых; обучение в течении жизни; учебные заведения для взрослых.

У сучасному світі єдиною константою часу, в якому ми живемо, є зміни у всіх сферах життя і діяльності суспільства. Загальновідомо, що вони викликані низкою факторів: технологічний прогрес, зміна потреб людей, зміна умов ринку, зміна законодавства, зміна соціальних цінностей тощо. Жодна організація – велика чи мала, місцева чи глобальна – на має «імунітету» до таких змін. Відповідно і освітні організації повинні слідувати сучасним умовам розвитку людства, враховувати потреби соціуму, швидко адаптуватися до сучасного турбулентного середовища. Зміни законодавства у сфері регулювання освіти передбачають впровадження спеціальних законів. Так, зокрема, прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р.) спонукає науковців та педагогів до вирішення питань щодо освіти дорослих, яка визнана частиною освіти впродовж життя. Таку ініціативу підтримує і уряд нашої країни, ініціювавши розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих».

Система безперервної освіти в Україні перебуває на етапі становлення та законодавчого урегулювання, у наш час не вирішеними залишаються ряд питань у галузі освіти дорослих: нормативно-правові, економічні, соціальні, культурні тощо. Так, зокрема нагальними є питання інституалізації освіти дорослих в Україні, побудови широкої мережі загальнодоступних навчальних закладів, адміністративних інституцій для урегулювання їхньої діяльності, що забезпечить тісну взаємодію між закладами освіти та дорослим населенням країни, підвищить ефективність діяльності самих закладів та сприятиме установленню співпраці між закладами різного рівню чи профілю.

Беззаперечно, для розв'язання поставлених завдань необхідним є вивчення досвіду інституалізації освіти дорослих в розвинених країнах Європи, зокрема Німеччині. Німеччина має значний історичний досвід у формуванні системи безперервної освіти, а нині в країні діє широка мережа закладів освіти дорослих різного спрямування, є установи, які координують їхню діяльність, забезпечують доступність і популярність освіти, підтримують активну співпрацю між закладами освіти дорослих різного рівня та напрямку підготовки. Тому цінним для сучасних українських реалій є вивчення і застосування досвіду Німеччини щодо інституалізації галузі освіти дорослих.

Варто зазначити, що впродовж останнього десятиріччя українськими науковцями активно здійснювалися порівняльно-педагогічні розвідки становлення освіти дорослих у найбільш розвинених країнах. Досліджувалися загальні проблеми навчання дорослих, процес реформування, різні аспекти освітньої політики та тенденції її розвитку. Зокрема, загальним положенням освіти дорослих присвятили наукові праці Т. Андрищенко, С. Архипова, С. Болтівець, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Муқан, Н. Нічкало, І. Носаченко, О. Отич, Л. Пуховська, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, А. Старєва, О. Титаренко та інші.

Питаннями освіти дорослих переймалися вчені з різних країн, зокрема Дж. Адамс-Вебер, О. Бодальов, А. Гордон, Х. Джоунс, С. Зміюв, А. Маслоу, В. Пуцов, В. Семиченко, Е. Торндайк. Німецькі педагоги і дослідники (С. Росенсток, О. Капп, Х. Гансельманн, Р. Бродель, С. Хоф, Дж. Людвіг, К. Зейнер, М. Шютц, У. Хеймліх, І. Бех, Дж. Вітпот) також підіймають питання безперервної освіти для широкого загалу.

Разом з тим, у вітчизняній науково-педагогічній літературі недостатньо висвітлені особливості процесу інституалізації освіти дорослих у Німеччині з історико-педагогічної точки зору. Окремого вивчення потребують питання нормативно-правового регулювання процесу інституалізації у Німеччині, аналіз мережі державних та приватних навчальних закладів, напрямки, зміст та форми організації освіти дорослого населення тощо.

Метою статті є здійснення історико-педагогічного аналізу процесу інституалізації освіти дорослих в Німеччині. У роботі використано комплекс методів наукового пізнання, а саме: історико-структурний, хронологічний, ретроспективний, що дозволили простежити в динаміці процес інституалізації освіти дорослих в Німеччині у логічній послідовності; аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, що використовувались з метою систематизації теоретичних ідей, визначення етапів становлення та розвитку інституалізації освіти дорослих, а також формулювання загальних висновків.

У сучасні педагогічній науці Німеччини розглядають освіту дорослих з декількох точок зору. Одна з них це погляд на освіту дорослих як на інституцію з тезою про те, що інституалізація освіти дорослих, з одного боку, здійснюється в компенсаційному та комплементарному відношенні до диференціації державної освітньої системи, з іншого боку, у напруженому ставленні до формування та потреб соціальних течій [8].

Установлено, що у Німеччині процес інституалізації навчання відбувався двома шляхами:

- розвиток приватного сектору освіти, шляхом створення різноманітних клубів, орієнтованих на тогочасні потреби освітньої роботи з дорослими;
- розвиток громадських ініціатив, спрямованих на організацію загальнодоступної освіти дорослих.

Ці два шляхи є відображенням соціального значення таких важливих явищ, як здатність до мобілізації соціальних рухів, залучення до процесу навчання жителів найвіддаленіших районів, включення системи державних шкіл до організації освіти дорослих.

Вважаємо за доцільне зазначити, що німецькі дослідники [3; 4; 8] виділяють три основних етапи становлення та розвитку освіти дорослих в Німеччині. Існує три фази, які утворюють формувальні періоди, що мали тривалий значний вплив на історію освіти дорослих в Німеччині:

I етап – переломний момент, що охопив період XVIII – першої половини XIX століття. Цей етап характеризується як час виникнення національного просвітництва та популяризації освіти серед дорослого населення. Пропагувалися ідеї формування у людей загальних знань і комунікативних навичок;

II етап – друга половина XIX – перша половина XX століття – час остаточної інституалізації та організації освіти дорослих з посиланням на інтеграцію благополуччя держави за рахунок активної участі населення в науці та мистецтві;

III етап – друга половина – кінець XX століття. Етап характеризується як період модернізації освіти дорослих, впровадження освіти впродовж життя, та її обґрунтування через два аргументи: «освітньо-

економічний» (кваліфікаційний) та «демократично-теоретичний» (право на освіту) [8].

Розглянемо більш детально процес саме інституалізації освіти дорослих в Німеччині у відповідності до окреслених етапів.

I етап (XVIII – перша половина XIX століття). Німецькі історико-педагогічні джерела доводять, що процес інституалізації освіти дорослого населення починається з XVIII ст. У цей час також з'явилися і перші наукові розвідки у цій галузі, які висвітлювали структури освіти дорослих у різні епохи, розкривали деякі особливості освітніх програм для дорослих, вказували на політичні, економічні та соціальні передумови становлення освіти дорослих [2].

У той час погляди на освіту дорослих базувались на основі єдності та порядку у системі освіти. Вважалось, що впровадження безперервної освіти повинно відбуватись на основі педагогічного досвіду попередників, теоретичних наукових здобутків, економічної та політичної ситуації, а також за підтримки влади країни.

На першому етапі освіта дорослих носила просвітницький характер, здійснювалась як на державному так і на приватному рівні. У цей час можна виділити три основних напрямки освіти дорослого населення Німеччини: суспільне виховання дорослих людей та наслідування аристократичної культури; загальне та професійне навчання міських ремісників та робітників; народна освіта як сільськогосподарська раціоналізація та просвітлення селянства [4].

Освіта буржуазії поєднала соціальну освіту, економічну, політичну та художню, узагальнення як традицій придворної культури та дозвілля, так і практики спілкування серед рівних за межами класу. Інститутами буржуазної освіти стали здебільшого бібліотеки та читальні клуби, де освіта здійснювалась у формах індивідуального або колективного читання. Разом з тим, більше чотирьохсот товариств були місцями міждержавного, елітарного спілкування, в яких обговорювалися наслідки глибоких соціальних змін, забезпечувались розваги для відвідувачів, а взаємне навчання було об'єднано з активною участю в розвитку громади завдяки практичній навчальній роботі (підготовка власних статутів, подання правил, прийняття демократичних рішень голосуванням тощо) [3].

Окрім буржуазної освіти, в патріотичних, некомерційних і політехнічних товариствах, особливо в міських районах, були ініційовані різні заходи щодо соціально-культурної підтримки дорослого населення, впровадження елементарних культурних прийомів та професійної підготовки ремісників і робітників. Індустріалізація та науковий прогрес, які разом із новими методами виробництва руйнували як економічні, так і соціальні традиції, сприяли поширенню знань, вимагали нових форм виробництва та навчання. Одним з елементів цього процесу модернізації

було створення вечірніх та безперервних навчальних закладів для дорослих, в яких початкове навчання (читання, письмо, арифметика) було об'єднано з технічною підготовкою. У цей час активно почали формуватися освітні установи для дорослих, їх нараховувалось близько 60 по всій Німеччині. Так, Товариство сприяння благодійній діяльності в Любліні, засноване в 1789 році, поєднувало повчальні наукові бесіди з поширенням знань, навчанням основ ведення бізнесу та безпеки життя людей [4].

Як зазначалось вище, ще одним напрямом освіти дорослих було навчання селян. Популяризація знань та освіти серед сільського населення відбувалась через розповсюдження брошур, періодичних видань, науково-популярних календарів, проблемно-орієнтованого фантастичного та розважального просвітлення, які, крім загального навчання та моралізації, також надавали корисні поради.

Іншою формою селянської просвіти було створення спеціалізованих аграрно-технічних навчальних закладів, створені землевласниками та сільськогосподарськими товариствами, які здійснювали публікацію творів щодо практичних удосконалень та раціоналізації методів ведення сільського господарства.

Однак найбільш поширеною формою сільського просвітництва залишалась робота служителів церкви, які виконували не лише свої пастирсько-релігійні обов'язки, але й просвітлювали селян щодо домашніх, сільськогосподарських та промислових питань [2].

II етап (друга половина XIX – перша половина XX століття). У другій половині XIX століття заклади освіти для дорослих зазнали кількісних та якісних змін, відбулось масове розширення інфраструктури освітніх установ. У цей час загальнокультурний компонент народної освіти зазнав посилення як у багатогранній приватній асоціації, так і в спеціалізованих установах, що підтримувалися державними фондами [9].

На другому етапі простежується виражена інституційна консолідація вільної, позапартійної і недержавної народної освіти, яка характеризувалася загальною доступністю для всіх верств населення незалежно від їх віку, соціального походження та статі. Разом з тим освіта дорослих орієнтувалася на престижний буржуазно-академічний та науковий напрямок, що дозволило незаможним і знедоленим верствам населення приймати участь у науці та мистецтві.

На другому етапі система освіти дорослих отримала значну фінансову підтримку з боку держави, що сприяло відкриттю народних гімназій, народних комітетів лекцій та нових популярних університетських курсів. Варто зазначити, що саме на університети була покладена відповідальність за складання та упорядкування загальнонаукової програми народної освіти дорослих. У віддалених регіонах відповідальність за розвиток освіти для дорослих було покладено на регіональні товариства

та установи. Наприклад, Товариство поширення народної освіти (1871 р), товариство «Каменський» (1892 р.), Асоціація вищих навчальних закладів, викладачів університетів у Німецькому Рейху (1899 р.) або Дюрербунді (1902 р.), Народна асоціація католицької Німеччини (1890 р.) та Комітет соціалістичної освіти (1906 р.), які прагнули розвинути інституційні та освітні структури з високим ступенем академічного статусу [6].

Разом з формальними інститутами освіти дорослих на II етапі набули свого розвитку і неформальні. Так, громадські рухи робітників та жінок створили різноманітні молодіжні, жіночі, ремісничі та робітничі об'єднання, численні робітничі асоціації, вегетаріанські об'єднання тощо. Ці заклади пропагували загальнокультурні науково-орієнтовані освітні пропозиції з завданнями, які були адаптовані до конкретних потреб суспільства [5]. Заняття з дорослими проводились у приміщеннях шкіл, бібліотек, коледжів, муніципалітетів тощо.

Зміст освіти дорослих був досить «широким», і мав два виражених напрями: патріотично-ідеологічний та науково-культурний. Так, з одного боку, дорослі німці отримували знання про основи праці на підприємствах, дотримання трудової дисципліни, правила та норми поведінки у суспільстві, знайомились з ідеологією уряду. З іншого боку, вони отримували можливість компенсаційного навчання, ознайомлення зі спортом, різними видами відпочинку, здобували економічну грамотність, обізнаність у системі охорони здоров'я та соціального забезпечення [1].

III етап (друга половина – кінець XX століття). Після Другої світової війни систему освіти дорослих Німеччини було кардинально перебудовано. У другій половині XX ст. почали виникати нові структури у галузі освіти дорослих, але вони не мали такої популярності та довіри серед населення, як на попередньому етапі.

У 60 – 70-х роках у контексті загальної освітньої реформи відбувся черговий рішучий крок до інституалізації освіти дорослих. У результаті реформування було відкрито мережу різних типів освітніх закладів для дорослих. Відбувалася активна популяризація здобуття знань та можливості отримати «другий шанс» навчатися за допомогою альтернативних шляхів. Також уряд країни ініціював спробу встановити освіту дорослих як четвертий етап державної освіти, таким чином забезпечуючи гнучку пропозицію для різноманітних освітніх потреб [7].

Організована таким чином освіта для дорослих була задумана як підсистема державної системи освіти з її інституціональним центром і мала на меті допомогти в розв'язанні соціальних претензій, таких як «право на освіту», «усунення структурних недоліків або вичерпання трудових резервів» у дорослому віці [8].

Визнання освіти дорослих як суспільно значущого завдання в системі державних служб призвело до постійного кількісного розширення

навчальних закладів для дорослих, закладів політичної освіти, просвітницьких та культурних центрів. Разом з тим, такі дії були підтримані урядом шляхом прийняття законів з відповідними економічними та фінансовими керівними принципами щодо освіти дорослих в цілому та центрів освіти для дорослих зокрема.

Паралельно з цим процесом визнання освіти дорослих як частини державної системи освіти, все більш широкого розповсюдження набували приватні ініціативи. Так, приватні навчальні заклади для дорослих пропонували не тільки вузькоспеціалізовані напрямки підготовки, але також змішані напрямки, у яких поєднували освіту, культуру, спілкування, практичні заняття, розваги, навчальні поїздки, спортивні напрямки.

На III етапі з'явилися нові соціальні рухи, які протестували проти інституційного розвитку освіти дорослих у державній власності. Ідея таких соціальних рухів полягала у тому, що чіткі програми та інструкції установ освіти дорослих негативно впливають на результати навчання. Вони пропонували широке застосування індивідуального і колективного самопросвітлення, пропагували концепцію альтернативного, орієнтованого на життя навчання. Широка основа таких соціальних рухів, а також велика кількість їхніх ініціатив в галузі освіти дорослих, сприяла створенню альтернативної інфраструктури освіти, додаткового особистісно-орієнтованого, децентралізованого і життєвого підходу в освіті [6].

На тлі освітньої реформи, рішучої організаційної консолідації та юридично-фінансової підтримки держави інституалізація суспільної освіти дорослих у сенсі інтелектуальних (освітніх) послуг німецької держави набувала особливого значення.

Процес інституалізації освіти дорослих в Німеччині сягає часів XVIII століття та складається з трьох етапів. Перший етап (XVIII – перша половина XIX століття) визначено як етап зародження інституцій освіти дорослих та початку педагогічних пошуків у цій галузі. Другий етап (друга половина XIX – перша половина XX століття) – етап розвитку та формування широкої мережі закладів освіти для дорослих, становлення форм, методів та змісту освіти дорослих. Третій етап (друга половина – кінець XX століття) характеризується реформуванням та нормативно-законодавчим урегулюванням діяльності інституцій для освіти дорослих.

Серед перспектив подальших досліджень – вивчення змісту, форм і методів організації освіти дорослих у різних освітніх закладах Німеччини, нормативно-правове забезпечення їх діяльності.

Література:

1. Beutner M., Gebbe M. Serious Mobile Learning. Mehr als die Nutzung mobiler Endgeräte. *NetEnquiry. Innovative Ansätze zum Serious Mobile Learning für Aus- und Weiterbildung*. Köln, 2016. S. 41–69.

2. Brödel R. Lebenslanges Lernen. *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung. Weiterbildung. Schöningh*. Paderborn, 2011. 236 s.
3. Filla W. *Erwachsenenbildung in Europa. Skriptum Deutschland*. Wien, 2009. 70 s.
4. Heimlich U., Behr I. *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden, 2011. S. 813–826.
5. Krabbe W.R. *Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsepoche*. Göttingen, 1974. 224 s.
6. Langewiesche D. Die Gewerkschaften und die kulturellen Bemühungen der Arbeiterbewegung in Deutschland und Österreich (1890er bis 1920er Jahre). *Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*. Berlin, 1982. H. 1. S. 1–17.
7. Schütz M. Flexibel im Berufsleben. *Frankfurter Rundschau*. – Frankfurt-in-Main, 2015. H. 4. S. 16–31.
8. Seitter W. *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld, 2007. 200 s.
9. Wolf G. Zur Konstruktion des Erwachsenen. *Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie*. Wiesbaden, 2011. 54 s.

УДК [94(477):37.091.33-027.23]:005.336.4 (71)

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені І. Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0002-9109-9194

E-mail: miravovk79@gmail.com

Машкова Інна Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені В. Гетьмана»

E-mail: inna_dragon@ukr.net

КАНАДСЬКИЙ ДОСВІД УКРАЇНОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Анотація. Проаналізовано методологічні орієнтири екстраполяції конструктивного досвіду українознавчої освіти у шкільництві Канади, з-поміж яких виокремлено методологічні підходи: аксіологічний, культурологічний та мультикультурний. Визначено дидактичні принципи, на яких ґрунтується творче використання прогресивних ідей і надбань педагогів українознавців Канади кінця ХХ –

початку XXI ст. у вітчизняній освіті. Запропоновано науково-методичні рекомендації для студентів педагогічних і філологічних спеціальностей та вчителів українознавчих дисциплін. Здійснено прогностичне обґрунтування творчого використання конструктивних досягнень канадських українознавців у науково-освітньому просторі України на різних рівнях – на законодавчо-нормативному, організаційно-педагогічному та шкільному.

Ключові слова: українознавча освіта; аксіологічний, культурологічний та мультикультурний підходи; дидактичні принципи; персонологія; освітньо-наукове середовище; екстраполяція.

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chief Researcher of the Department of Pedagogical Training Theory and Practice named after I. Ziaziun, the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

ORCID ID 0000-0002-9109-9194

E-mail: miravovk79@gmail.com

Mashkova Inna – Senior University Teacher of the Foreign Languages Chair of the Finance Faculty of the Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

E-mail: inna_dragon@ukr.net

THE POSSIBILITIES OF CONSTRUCTIVE APPLYING CANADIAN EXPERIENCE IN UKRAINIAN STUDIES FOR UKRAINE'S EDUCATIONAL PRACTICE

Summary. In this article the authors determine the methodological approaches (axiological, culturological and multicultural) used to generalize the ideas and cultural and educational heritage of Ukrainian Canadian educationalists in the development of Ukrainian studies in Canada. Some didactics principles are highlighted being the basis of the creative possibilities of using progressive experience and ideas of Canadian specialists in Ukrainian studies (the end of XX – the beginning of XXI century) in present-day Ukraine's educational practices.

Efforts and attempts of Ukrainian-Canadian educationalists resulted in high quality Ukrainian-language learning programs and methodology through the cooperation of talented scientific and practical educational staff applying new innovative technologies; due to the Ukrainian Diaspora activities and federal government support it is in Canada where Ukrainian-language studies are realized in the most effective way.

Canadian multiculturalism can be considered a basic feature of Canadian society, Canadian essence, the basis of Canadian identity, since it unifies its communities into one unit. The authors consider schooling to be an important factor of Ukrainian Diaspora self-identification and activities in Canada that promotes forming and maintaining national identity of new generations of Ukrainians abroad as an integral part of active Ukrainians worldwide and emphasize the prospective of the positive experience of multicultural education in Canada and their implementation into multicultural nations' education systems.

The authors present some scientific and methodological recommendations dedicated to the students specializing in pedagogy and philology and to the teachers of Ukrainian studies, and based on the described approaches and principles. The prognostic argumentation for creative applying constructive achievements of Canadian specialists in Ukrainian studies is substantiated at different levels of Ukraine's scientific and educational environment – in schools, at organizational and pedagogical and legislative levels.

Key words: *education in Ukrainian studies; axiological, culturological and multicultural approaches; didactics principles; personology; educational and scientific environment; extrapolation.*

Вовк Мирослава Петровна – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, главный научный сотрудник отдела теории и практики педагогического образования имени И. Зязюна Института педагогического образования и образования взрослых имени Ивана Зязюна НАПН Украины

ORCID ID 0000-0002-9109-9194

E-mail: miravovk79@gmail.com

Машкова Инна Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета финансов ГВУЗ «Киевский национальный экономический университет имени В. Гетьмана»

E-mail: inna_dragon@ukr.net

КАНАДСКИЙ ОПЫТ УКРАИНОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ КОНСТРУКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Проанализированы методологические ориентиры экстраполяции конструктивного опыта украиноведческого образования в школьной системе Канады, среди которых выделены методологические подходы: аксиологический, культурологический и

поликультурный. Определены дидактические принципы, на которых базируется творческое использование прогрессивных идей и достижений педагогов украиноведов Канады конца XX – начала XI столетия в современном отечественном образовании. Предложены научно-методические рекомендации для студентов педагогических и филологических специальностей и учителей украиноведческих дисциплин. Осуществлено прогностическое обоснование творческого использования конструктивных достижений канадских украиноведов в научно-образовательном пространстве Украины на разных уровнях – на законодательно-нормативном, организационно-педагогическом и школьном.

Ключевые слова: *украиноведческое образование; аксиологический, культурологический и поликультурный подходы; персонология; образовательно-научная среда; экстраполяция.*

Канадська освіта визнається освітянами, науковцями однією з найкращих в усьому світі, що пов'язано насамперед з якістю професійної підготовки вчителів, формуванням їх професійних компетентностей, зорієнтованістю на їх професійне самовдосконалення упродовж життя, постійне дієве бажання співпраці та обміну досвідом, а також з розвитком полікультурної компетентності педагогічних кадрів, що зумовлено з державним вектором урегулювання освітньої сфери – підтримкою багатомовності та мультикультурності. Відповідно виникає необхідність дисемінації канадського досвіду українознавчої освіти з метою переосмислення і упровадження конструктивних надбань, ідей канадських українознавців в умовах сучасної вітчизняної освіти.

Досвід українознавчої освіти у школах Канади є цінним для України насамперед у контексті з позиції утвердження культуровідповідності і полікультурності в освітньо-науковому середовищі, упровадження компетентнісного навчання, посилення якості підготовки педагогічних кадрів, активізації міждисциплінарного вивчення мови, літератури, культурних традицій тощо, взаємодії в системі «школа – батьки – громада», що є ключовим пріоритетом реалізації Концепції «Нова українська школа» [6].

Серед вітчизняних і канадських українознавців питаннями застосування канадського досвіду в українському освітньому просторі займається С. Пономаревський [7], І. Кобель [2] ті ін. Канадські науковці-практики О. Білаш і Р. Бедрій [1] аналізують теоретичні та практичні надбання співвітчизників-педагогів з позиції можливостей їх використання українськими освітянами. Проте цей напрямок дає простір для подальших досліджень, оскільки співпраця у цій сфері почала розвиватися інтенсивніше протягом останнього десятиліття.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей конструктивного використання канадського досвіду українознавчої освіти в освітньо-науковому просторі України; представлення науково-методичних рекомендацій щодо впровадження прогресивних ідей канадських українознавців на різних рівнях. У контексті реалізації означеної мети доцільно використати загальнонаукові (аналіз і синтез) та конкретно-історичні (діахронічний та синхронічний) методи та метод наукової екстраполяції.

У контексті прогностичного обґрунтування можливостей екстраполяції цінного досвіду організації українознавчої освіти у «рідних» і двомовних школах Канади необхідно означити *методологічні орієнтири, які визначають векторність використання канадських здобутків освітян, науковців-українознавців*. Аксиологічний, культурологічний та мультикультурний (полікультурний) підходи дозволили узагальнити ідеї та культурно-освітню спадщину українських канадських освітян у взаємозв'язках з реаліями державної політики полікультурності канадського суспільства, цілісно охарактеризувати різні аспекти діяльності двомовних і «рідних» шкіл у Канаді. Водночас означені методологічні орієнтири дозволяють визначити підґрунтя творчого використання канадського досвіду організації українознавчої освіти в українському освітньому просторі. *Аксиологічний підхід* зумовлює збереження протягом більше, ніж століття традиційних етнонаціональних цінностей та збагачення їх під впливом інших культур, що є характерною рисою української діаспори Канади, як і ціннісно орієнтоване навчання і виховання в українознавчій освіті країни. *Культурологічний підхід* в українознавчій освіті Канади полягає у реалізації світоглядного впливу українознавчих дисциплін на розвиток учнів, їх батьків, самих учителів, інших членів спільноти на різних рівнях соціокультурного середовища. *Полікультурний підхід* в українознавчій освіті дозволяє прослідкувати інтегративні процеси між етнічними групами багатокультурного канадського суспільства, визначити специфіку співіснування різних культур на основі принципів соціальної рівності і організації соціокультурного освітнього середовища, на концептуальних засадах діалогу культур в рамках однієї держави – Канади.

Творче використання прогресивних ідей, надбань педагогів-українознавців Канади у сучасній освітній практиці України має ґрунтуватись на *дидактичних принципах*. На основі аналізу праць М. Вовк [3], С. Гончаренка [5], Т. Усатенко [8] визначимо основні з них:

1. *Принцип історизму* висвітлює дбайливе збереження канадськими освітянами історично сформованих засад українознавчої освіти, зокрема канадської культурно-освітньої спадщини, проте вони творчо використовують світову українознавчу теорію і практику (XXIII

конгрес Комітету українців Канади 2010 р. проходив під гаслом «Шануючи минуле – надихаємо майбутнє»).

2. *Принцип культуровідповідності* реалізується у контексті структурування змісту українознавчих дисциплін на основі культурних цінностей, досвіду вивчення культурної спадщини в освітніх закладах діаспори, зокрема на основі реалізації українсько-англійської двомовної програми у школах Канади, творчого використання електронних ресурсів з проблем українознавчої освіти, культурної ідентичності в полікультурному суспільстві.

3. *Принцип науковості* демонструє якісну характеристику процесу підготовки майбутніх учителів українознавчих дисциплін в університетах Канади, оскільки їх освіта базується на поєднанні теорії і практики українознавчої освіти, характерної для неї міждисциплінарності та інтеграції через наукове обґрунтоване структурування її змісту, використання відповідних методів і форм опанування дисциплін українознавчого спрямування.

4. *Принцип спрямованості навчання на розв'язання у взаємозв'язку завдань навчання, виховання і загального розвитку.* У полікультурному середовищі Канади українознавча освіта є однією із складових етнічної диференціації канадської освіти. Відповідно врахування цього принципу в процесі екстраполяції цінних ідей канадських українознавців дозволяє визначити пріоритетність розвитку культурної ідентичності та полікультурних світоглядних цінностей у контексті навчання і виховання канадського громадянина, наділеного національною ідентичністю і водночас сформованою позицією щодо ідентифікації себе як повноцінного члена канадського мультикультурного соціуму.

5. *Принцип зв'язку з життям* реалізується у процесі ознайомлення з досвідом законодавчого врегулювання політики багатокультурності у провінціях Канади, використання засобів масової інформації в українознавчій освіті країни та наповненні освітніх програм практичними, важливими для повсякденного життя темами, тематичними іграми, тренінгами, як на рівні шкільництва, так і на рівні підготовки вчителів в університетах, українознавчих осередках.

6. *Принцип систематичності і послідовності* реалізується у змісті програм і підручників, які укладаються спільно вченими-українознавцями і учителями-практиками з урахуваннями їх послідовного і систематичного використання на різних етапах українознавчої освіти, починаючи з дитячого садка, у неперервності педагогічної освіти учителів при викладанні дисциплін українознавчого спрямування, використання різних форм і методів навчання української мови, культури та інших українознавчих дисциплін у «рідних» і двомовних школах, а потім в університетах.

7. Принцип створення необхідних умов для навчання здійснюється в канадському соціокультурному середовищі усіх навчальних закладів завдяки спільним зусиллям федерального уряду, провінційних урядів, шкільних рад, батьківських комітетів і вчителів, щодо українознавчої освіти зокрема – завдяки українській спільноті з її різноманітними організаціями, інституціями і філантропією.

Означені методологічні підходи і дидактичні принципи покладені в основу розроблення науково-методичних рекомендацій для студентів педагогічних і філологічних факультетів закладів вищої освіти «Персонологія українознавчої освіти Канади (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.)». Метою методичних рекомендацій є розкриття у персонологічному вимірі специфіки розвитку українознавчої освіти Канади упродовж останньої чверті ХХ – на початку ХХІ ст., аналіз теоретичних і практичних досягнень педагогів-українознавців цього періоду історії, творче використання яких слугує вагомим підґрунтям оновлення змісту, методів і форм професійної підготовки майбутніх українознавців, філологів (моно- та білігвістів), фольклористів у контексті якісного реформування педагогічної освіти.

Методичні рекомендації допоможуть студентам педагогічних і філологічних спеціальностей оволодіти знаннями щодо становлення та розвитку педагогічної майстерності викладачів та педагогів-українознавців Канади останньої чверті ХХ – на початку ХХІ ст. Матеріали рекомендацій можуть використовуватися у процесі вивчення дисциплін: «Методика викладання української мови», «Методика викладання другої мови», «Історія українського зарубіжжя», «Історія педагогіки» та ін., активізації їхньої науково-дослідницької роботи, організації педагогічної практики.

Тематично матеріал рекомендацій розподілено на три розділи: «Канадські українознавці третьої (1948 р. – 80-ті роки ХХ ст.) і четвертої (кінець 80-х років ХХ ст. – 2013 р.) хвиль імміграції», «Канадські українознавчі спадкоємці перших хвиль імміграції» та «Канадські українські фольклористи». У першому розділі розкривається персонологія українознавчої освіти останньої чверті ХХ – початку ХХІ ст. у вимірах діяльності вчених, освітян, які обґрунтували теоретичні і практичні засади українознавчої освіти в Канаді, сприяли становленню мультикультурності у цій країні, заклали професійні основи теорії і практики, культурно-гуманістичної парадигми розвитку українознавчої освіти в Канаді, зокрема науково-дослідні інституції та університетські осередки: Митрополита Іларіона, Я. Рудницького, Яра Славутича, І. Боднарчука, А. Гороховича, О. Копач, Л. Бризгун-Шанти, Ю. Войчишин, М. Марунчака та ін.

Зміст другого розділу включає аналіз науково-дослідницького та практичного досвіду педагогічної діяльності канадських українознавців – спадкоємців перших хвиль імміграції, таких освітян як Б. Білаш, М. Лупул,

О. Білаш, Д. Струк та ін. У третьому розділі розглянуто такий канадсько-український феномен, як фольклористика, представлений надбаннями таких педагогів, учених, як: Р. Климаш, Н. Кононенко, Б. Медведський, А. Нагачевський, А. Горняткович та ін.

Рекомендована тематика для наукових робіт розроблена з метою активізації дослідницької роботи майбутніх учителів-філологів і розвитку дослідницьких умінь учителів-практиків, студіювання джерел – праць педагогів-українознавців, біобібліографічних досліджень вітчизняних і канадських українознавців. За проблематикою матеріалу теми спрямовані на: розвиток пошуково-дослідницьких умінь і навичок роботи з електронними джерелами, пошуковими сайтами, словниками; аналіз ідей та внеску видатних громадських діячів, педагогів-українознавців у розбудову канадського суспільства на етапі становлення і розвитку його як мультикультурної держави; аналіз прогресивних ідей педагогів стосовно розвитку українознавчого шкільництва Канади; висвітлення ролі міждисциплінарних досліджень канадських українознавців у розвитку українознавчої освіти в Канаді; уміння проводити пошук та систематизацію даних стосовно навчально-методичного забезпечення двомовних і «рідних» шкіл і професійної підготовки вчителів українознавчих дисциплін у Канаді на відповідних вітчизняних і канадських сайтах; компаративістський аналіз діяльності культурно-освітніх організацій та інституцій Канади у розбудові українознавчої освіти на усіх рівнях; узагальнення досліджень українсько-канадського освітнього та наукового досвіду; аналіз наукових студій канадських українських педагогів-фольклористів та їх впровадження в освітній процес тощо.

Представлені індивідуальні творчі завдання, розроблені з метою розвитку дослідницьких і світоглядно-ціннісних компетенцій майбутнього вчителя, вимагають від студента ґрунтовної аналітичної роботи на основі партнерства з викладачем-наставником. Запропоновано тематику індивідуальних творчих завдань з метою підготовки доповіді на студентських конференціях міждисциплінарного спрямування («Українська мова як природний інструмент збереження і розвитку українсько-канадської культури», «Канадські українознавці ХХ ст. у становленні і розвитку канадської полікультурності», «Соціально-культурна дійсність канадського полікультурного суспільства в українознавчому контексті» тощо).

З метою поглиблення знань з англійської мови та розвитку медіакультури майбутнього вчителя-філолога можна запропонувати студіювання праць українських учених шляхом використання електронних навчально-методичних ресурсів (Р. Климаша, О. Білаш, А. Недашківської, А. Нагачевського та ін.). Відповідно можна підготувати реферативні повідомлення у межах семінарських занять з методики української мови, лінгвістики: «Р. Климаш і новітні інформаційно-комунікативні технології»,

«Онлайн-підручник «Ділова українська мова» (Business Ukrainian) А. Недашківської і сучасні освітні реалії України» тощо.

Для підготовки індивідуальних або групових презентацій майбутніх учителів у межах вивчення українознавчих дисциплін рекомендовані такі теми, як: «Особливості фестивалів української культури у різних провінціях Канади», «Канадські дослідники кобзарського мистецтва початку ХХІ ст.», «Особливості сучасної української фольклористики в Канаді» «Порівняльний аналіз розвитку сучасної фольклористики в Канаді і в Україні в освітньому контексті» тощо.

Запропонована тематика проектних дослідницьких робіт передбачає не тільки знання інформаційно-комунікаційних технологій, а й уміння працювати з міжнародними та зарубіжними базами даних, аналізувати і синтезувати зібрану інформацію. З-поміж запропонованих тем – «Напрями і перспективи розвитку українознавчої освіти в сучасній Канаді», «Літературна та видавнича діяльність Яра Славутича і незалежна Україна», «Літературна діяльність педагогів-українознавців Канади ХХ ст.», «Канадські українознавці і перекладацька діяльність», «Конгрес українців Канади у розбудові українознавчої освіти в Канаді в контексті співпраці з Україною», «Збереження національних традицій в умовах універсалізації культур (на прикладі української діаспори Канади)», «Роль соціокультурних факторів у розвитку сучасних інформаційних ресурсів для українознавчої освіти Канади і України», «Використання освітніх програм мовного заглиблення в Канаді та Україні» та ін.

Таким чином, розроблені питання для наукових робіт, спектр індивідуальних творчих завдань, проектних дослідницьких робіт, тематика групових й індивідуальних презентацій, реферативних повідомлень у межах оновлення змісту українознавчих дисциплін у підготовці вчителя-філолога з проблеми персонології українознавчої освіти в Канаді можуть використовуватися викладачами у процесі проведення семінарських занять, організації наукових гуртків, семінарів, проблемних груп, що сприятиме активізації пізнавальної, дослідницької, самостійної, творчої діяльності майбутніх учителів-філологів, фольклористів.

Одним із результатів вивчення досвіду канадських педагогів українознавців ХХ і ХХІ ст. стало створення поняттєво-персонологічного словника «Українознавча освіта в Україні і Канаді» [4], який цілісно охоплює результати теоретичної наукової діяльності та практики українознавчої освіти у цих країнах, дозволяє підвищити рівень дослідницької культури майбутніх учителів-філологів, українознавців, поглиблювати їх ціннісне ставлення до досягнень українознавчої думки. Для майбутніх учителів-філологів запропоновано глосарій з проблеми розвитку українознавчої освіти в Канаді, у якому розкрито специфіку становлення українознавчих наук, зокрема фольклористики, упродовж ХІХ

– на початку XXI століття, важливі досягнення вітчизняних і канадських освітян в їхній українознавчій діяльності.

Прогностичне обґрунтування творчого використання конструктивних досягнень канадських українознавців у науково-освітньому просторі України доцільно здійснити на таких рівнях.

На законодавчо-нормативному рівні. З-поміж прогресивних ідей варто екстраполювати такі, як: законодавче врегулювання мовної політики (затвердження Закону України «Про мови» у новій редакції з метою подолання суперечностей, пов'язаних з ратифікацією Європейської хартії регіональних мов або мов меншин); законодавче закріплення розвитку багатомовності з наданням пріоритетності українській мові як єдиної державної, водночас розвиток інших мов як «батьківських», «спадщинних»; підтримка продуктивного, прагматичного білінгвізму з метою повноцінного розвитку мов національних меншин в Україні, вияву поваги до них на регіональному рівні та необхідність утвердження української мови у багатонаціональному середовищі як єдиної державної; заснування українознавчих інституцій при університетах, громадах та підтримка функціонування вже наявних товариств, установ, наукових інституцій українознавчого спрямування; державна фінансова підтримка українознавчих (фольклористичних, літературознавчих, лінгвістичних тощо) фундаментальних і прикладних досліджень у системі Національної академії наук України, в університетському середовищі.

На організаційно-педагогічному рівні. Здобутки українознавчої освіти в Канаді можуть екстраполюватися у сучасному вітчизняному освітньому середовищі, зокрема у напрямі розвитку полімовної освіти в Україні (створення освітніх організацій, підтримка полікультурності на рівні університетів, загальноосвітніх закладів тощо); створення ресурсного центру, веб-сайтів, порталів, електронних бібліотек з проблем українознавчих студій, українознавчої освіти; налагодження наукової та навчально-методичної співпраці канадських і українських науковців з метою активізації обміну досвідом (науковими здобутками, практико орієнтованими розробками тощо) у межах організації конференцій, форумів, семінарів, вебінарів; збереження української мови у сім'ях змішаного типу на рівні співпраці родини, релігійних чи громадських організацій, освітніх закладів; організація курсів українознавства для батьків, дорослих при університетах, освітніх закладах регіонів; посилення якості підготовки вчителів-філологів на основі структурування змісту українознавчих дисциплін на міждисциплінарні основи, добору форм і методів, які сприяють інтенсифікації дослідницької, експедиційної, проектної наукової роботи; творче використання методик викладання української мови як іноземної у процесі підготовки фахівців різного профілю в університетах.

На шкільному рівні. Серед вагомих здобутків україномовного шкільництва Канади можливе використання таких ідей у школах України, як: створення умов для двомовного навчання з метою утвердження прагматичного, продуктивного білінгвізму; реалізація двомовної програми «серцевого» (часткового) занурення у початковій школі, підтримка повного мовного «занурення» у середній і старшій школі; заснування суботніх і вечірніх українознавчих курсів при освітніх закладах, релігійних і громадських організаціях; надання повноважень шкільним радам щодо посилення українознавчої складової у змісті навчання, у позашкільній роботі; осучаснення виховних заходів, присвячених традиційним календарно-обрядовим святкам; створення мистецько-традиційного освітнього середовища на основі естетизації відповідно до художнього втілення міфосимволіки українців, інших етнічних груп тощо.

У творчому використанні конструктивних досягнень канадських українознавців у науково-освітньому просторі України актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

Досвід українознавчої освіти в Канаді потребує концептуального переосмислення на рівні держави та дисемінаційного використання в умовах реформаційних змін. Ретроспектива розвитку українознавчої освіти у шкільництві Канади, зокрема досвід її законодавчо-нормативного забезпечення, може стати показовим в сучасних українських реаліях. Підтримка розвитку українознавчої освіти у регіонах, забезпечення рідномовної і багатомовної освіти в умовах децентралізації з урахуванням специфіки географічного розташування регіону, історії, традицій, етнічної різноманітності, специфіки громадського руху, релігійного життя тощо; розвиток неформальної українознавчої освіти дітей і дорослих в умовах активізації внутрішніх міграційних процесів, на території пограниччя тощо; врегулювання взаємодії університетів і наукових інституцій щодо створення ресурсної бази з українознавчих наук є перспективними пріоритетами розвитку українознавчої освіти в Україні на основі канадського досвіду. Прогресивні ідеї українознавчої освіти у шкільництві Канади є конструктивними у напрямі удосконалення змісту, форм і методів вивчення українознавчих дисциплін, організації позашкільних заходів тощо.

Перспективою подальших наукових пошуків може стати узагальнення ідей канадських українознавців щодо організації формальної і неформальної українознавчої освіти у співпраці школи батьків і громади.

Література

1. Білаш О., Бедрій Р. Навчання читання в Канаді: потреби західної діаспори в навчальних ресурсах та роль України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2009, Вип. 4. С. 212-225.
2. Білаш О., Кобель І. Як змінилася праця українських вчителів під впливом співпраці з канадськими вчителями?. *Українська мова у світі*. Львів, 2012.
3. Вовк М. П. *Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – перше десятиліття XXI ст.): теорія і практика: монографія за наук. ред. проф. О. М. Семеног*. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2014. 419 с.
4. Вовк М., Машкова І. *Українознавча освіта в Україні і Канаді: поняттєво-персоналогічний словник*. Київ: Талком, 2018. 105 с.
5. Гончаренко С. У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
6. «Нова українська школа». Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки, 2016. [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/koncepcziya.html> (дата звернення 12.05.2018).
7. Пономаревський С. Форми імплементації українсько-канадської співпраці на Чернігівщині: з досвіду роботи. *Україна – Канада: Матеріали 1-го Міжнародного науково-практичного конгресу з канадознавства (21-24 червня 2018, Луцьк, Україна) / Ukraine-Canada: Materials of the First International Scholarly and Practical Congress on Canadian Studies (June 21-24, 2018, Lutsk, Ukraine)*. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. С. 245-248.
8. Усатенко Т. П. *Епістемологія українознавства: педагогічний контекст: [монограф.]*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 128 с.

Bibliography

1. Bilash O., Bedrij R. Ukrainian Language Literacy in Canada: Needs of Western Diaspora in Learning Resources and the Role of Ukraine [Electronic resource]. URL: http://lib.sowa.com.ua/metod_recomndacii.html (in Ukrainian)
2. Bilash O., Kobel I. How Did the Work of Ukrainian Teachers Change as a Result of Cooperation with Canadian Teachers? – URL: <http://ena.lp.edu.ua> (in Ukrainian)
3. Vovk M. P. Folklore Studies in Classical Universities of Ukraine (the Second Half of the 19th – the First Decade of the 21st Century): Theory and Practice: monografia za nauk.red.prof. O. M. Semenog. Kyiv: Instytut obdarovanoyi dytyny, 2014. 419 s. (in Ukrainian)
4. Vovk M., Mashkova I. *Ukrainian Studies in Ukraine and Canada: Term and Personology Dictionary*. Kyiv: Talcom, 2018. 105 s. (in Ukrainian)
5. Goncharenko S. U. *Pedagogical Laws, Rules, Principles. Modern Interpretation*. Rivne: Vilynski oberegy, 2012. 192 s. (in Ukrainian)
6. «New Ukrainian School». Conceptual Principles of Reforming Secondary School. Ministerstvo Osvity I Nauky, 2016. [Electronic Resource]. – URL: <https://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/koncepcziya.html> (in Ukrainian)
7. Ponomarevsky S. Forms of Implementing Ukrainian – Canadian Humanitarian Cooperation in Tchernigiv Region: from Work Experience. *Ukraine-Canada:*

Materials of the First International Scholarly and Practical Congress on Canadian Studies (June 21-24, 2018, Lutsk, Ukraine). Lutsk: Veja-Druk, 2018. pp. 245-248. (in Ukrainian)

8. Usatenko T. P. *Epistemology of Ukrainian Studies: Pedagogical Context: [monograph.]*. Kirovograd: Imeks-Ltd, 2014. 128 s. (in Ukrainian)

УДК 378.35.008.6

Горетько Тетяна В'ячеславівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: t.goretko@gmail.com

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Анотація. Розглянуто зміст системного підходу як методу наукового пізнання, висвітлено цілі, принципи, функції та аспекти системного підходу в педагогіці. Деталізовано складові освітнього процесу як системи. Наведено конкретні приклади застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері ІТ та ІТ-менеджменту провідними закладами вищої освіти США. Встановлено, що системний підхід є важливою умовою вдосконалення процесу професійної підготовки ІТ-менеджерів на всіх рівнях (бакалаври, магістри, доктори філософії, стажери, подальша кар'єра). Зроблено висновок про доцільність упровадження в українських закладах вищої освіти кращих практик організації професійної підготовки ІТ-менеджерів у США.

Ключові слова: системний підхід; професійна підготовка; менеджмент інформаційних технологій; ІТ-менеджер

Tetiana Goretko – Postgraduate Student, the Institute of Pedagogical and Adult Education at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

E-mail: t.goretko@gmail.com

SYSTEMS APPROACH TO IT MANAGERS' PROFESSIONAL TRAINING OF IN THE USA HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. The problem topicality is highlighted. In the article, the author reviews the notion of the systems approach as a method of scientific research, and outlines the goals and functions of the systems approach in pedagogy. The author also details principles of the systems approach (integrity, hierarchical structure, multiplicity, structuring, systematicity) and the aspects

making connections between the system structure, its components, functions, goals, resources, properties as well as its formation conditions and interaction with other systems). Further, the author lists the components of the educational process as a system (product, input, resources, constrains, strategy, feedback, and evaluation) and emphasizes the importance of a systems approach to vocational training and learning as a whole, and IT management in particular. The author gives several practical examples of how U.S. leading higher educational institutions apply a systems approach when training future IT professionals and IT managers. She establishes that a systems approach is critical to improving the process of professional training of IT managers at all levels (bachelors, masters, PhDs, trainees, professional career). The author concludes that application of a systems approach to professional training of IT managers requires further research and suggests implementation of the U.S. best approaches to organization of the professional training of IT managers in Ukraine's higher education institutions.

Key words: *systems approach; professional training; information technology management, IT manager.*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИТ-МЕНЕДЖЕРОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

Татьяна Горетько – аспирантка Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: t.goretko@gmail.com

Аннотация. *Рассмотрено содержание системного подхода как метода научного познания, освещены цели, принципы, функции и аспекты системного подхода в педагогике. Отмечена важность системного подхода в сфере профессионального образования в целом и ИТ-менеджмента в частности. Приведены конкретные примеры применения системного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере ИТ и ИТ-менеджмента ведущими вузами США. Установлено, что системный подход является важным условием совершенствования процесса профессиональной подготовки ИТ-менеджеров на всех уровнях (бакалавры, магистры, доктора философии, стажеры, дальнейшая карьера). Сделан вывод о целесообразности внедрения в украинских учреждениях высшего образования лучших американских практик организации профессиональной подготовки ИТ-менеджеров.*

Ключевые слова: *системный подход; профессиональная подготовка; менеджмент информационных технологий; ИТ-менеджер*

На сучасному етапі розвитку й реформування системи освіти в Україні особливого значення набуває забезпечення високої якості та неперервності професійного навчання фахівців. Зокрема, це стосується підготовки ІТ-менеджерів. Професія ІТ-менеджера є відносно новою, і попит на фахівців у цій сфері постійно зростає з огляду на стрімкий розвиток інформаційних технологій та важливість високопрофесійного управління ІТ ресурсами в компаніях й організаціях для забезпечення їхньої конкурентоспроможності та ефективності. Представники українського ІТ-менеджменту відзначають значний дефіцит кваліфікованих фахівців у цій сфері [3]. Відтак, можна констатувати нагальну потребу в розробці й удосконаленні існуючих програм підготовки ІТ-менеджерів в українських закладах вищої освіти на основі досвіду зарубіжних країн, в першу чергу, Сполучених Штатів Америки, що є світовим лідером у галузі ІТ. У цьому контексті є необхідним застосування системного підходу як одного із основних засобів аналізу та підвищення ефективності системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Фундаментальні методологічні питання теорії організації розробляв російський філософ та економіст О. О. Богданов. Ґрунтовний внесок у розвиток теорії систем зробив австрійський біолог Л. фон Берталанфі, автор книги «Загальна теорія систем» (1969). Він розглядав систему як комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії. Найбільший розвиток теорія систем отримала в галузях кібернетики (Н. Вінер, В. М. Глушков) та математики (М. Д. Месарович). Філософія та методологія системних досліджень були предметом фундаментальних досліджень Е. Г. Юдіна й І. В. Блауберга.

Питання системного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у різних сферах вивчали О. А. Дубасенюк, Ф. Ф. Корольов, Н. В. Кузьміна, І. В. Малафійк, С. Я. Харченко, Ю. О. Шабанова. В той же час, застосування системного підходу до професійної підготовки ІТ-менеджерів не було предметом окремих детальних досліджень і потребує ґлибшого висвітлення.

Метою статті є аналіз змісту системного підходу як методу наукового пізнання та виявлення особливостей його застосування у сфері професійної підготовки ІТ-менеджерів у закладах вищої освіти США.

Системний підхід до сфери професійної освіти дозволяє вивчити її організацію як системи, функціонування та взаємозв'язок її складових. У Великому тлумачному словнику української мови «систему» визначено як «порядок, зумовлений планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» [1, с. 1126]. У контексті педагогічних досліджень термін «система» вживають для позначення сукупності елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один із одним та утворюють певну

цілісність, єдність [6, с. 14].

Системний підхід вважають одним із провідних напрямів сучасного наукового пізнання [5, с. 5] та загалом розглядають як напрям методології, що займається дослідженням об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляді об'єкта як системи [6, с. 14; 4, с. 67].

У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину [4, с. 6]. У керівництві для викладачів із застосування системного підходу до освітнього процесу ЮНЕСКО визначає системний підхід як метод, що покликаний покращити внутрішню ефективність освітнього процесу, зокрема, шляхом аналізу його складових [7, с. 6].

Системний підхід дозволяє всім, задіяним в освітньому процесі, незалежно від їхньої ролі в ньому, аналізувати цей процес, описувати його та виявляти в ньому проблеми. Складовими освітнього процесу, згідно ЮНЕСКО, є ті, хто навчаються; те, чому треба навчити (продукт); ресурси (час і зусилля, що витрачають як викладачі, так і студенти), початкові матеріали, приміщення тощо); регулятивні умови (організаційні, соціальні, культурні, економічні); навчальна стратегія (спосіб, яким викладачі та студенти використовують ресурси та адаптуються до регулятивних умов для досягнення навчального результату); реакція, яку викладач отримує у відповідь на свою стратегію, та її оцінка [там само, с. 10-11]. Використання в освітній діяльності системного підходу дає викладачеві змогу здійснювати свою професійну діяльність у нерозривному зв'язку з зовнішніми та внутрішніми системами, чітко визначати пріоритетні напрямки викладання, структурувати навчальні завдання тощо [6, с. 36]. Ю. Шабанова виділяє 5 основних принципів системного підходу (цілісність, ієрархічність побудови, структуризацію, множинність та системність) і 8 аспектів, що пов'язують між собою елементи, структуру, функції, цілі, ресурси й властивості системи, а також умови її виникнення та взаємодію з іншими системами [там само, с. 31-34].

Системний підхід застосовується у процесі створення нових моделей навчання, прийняття рішень щодо реформування системи освіти, її вивчення, а також аналізу, діагностування та прийняття рішень в межах існуючої системи [7, с. 24]. Він забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи його оптимізації, й дозволяє розглядати процес формування компетентності майбутніх фахівців як єдину систему з різноманітними зв'язками [2, с. 107]

Приклади застосування системного підходу на різних етапах професійної підготовки спеціалістів у галузі комп'ютерних наук та ІТ менеджменту закладами вищої освіти США доводять його ефективність.

Так, в рамках системного підходу до вивчення комп'ютерних систем на рівні бакалаврів у Масачусетському Технологічному Інституті за ініціативи професорів Джеррі Зальцера (Jerry Saltzer) та Франса Кашука (Frans Kaashoek) було оптимізовано курс «Проектування комп'ютерних систем». Викладачі пояснюють, що для студентів більшості комп'ютерних спеціальностей навчання починається з двох базових предметів (вступ до програмного та апаратного забезпечення), після чого вони вивчають операційні системи, мережі, системи баз даних, розподілені систем, мови програмування, програмне забезпечення тощо. Проблема полягала в тому, що за останні 20 років цей перелік дисциплін став задовгим і більшість студентів були не в змозі охопити його. В Інституті було розроблено перелік тем з усіх предметів та окреслено загальні механізми та принципи проектування, що дало змогу студентам більш ефективно обирати базові та факультативні курси. Відзначається, що нова структуру курсу була з ентузіазмом прийнята студентами [11].

На сайті Університету Теннессі (Tennessee State University, <http://www.tnstate.edu/ece/phdprogram.aspx>) повідомляється, що підготовка магістрів та докторів філософії в галузі комп'ютерних та інформаційних систем є міждисциплінарною і здійснюється викладачами комп'ютерних наук, електротехніки, комп'ютерної інженерії, а також університетським Інноваційним центром інформаційних систем, проектування та менеджменту. Із огляду на виклики сучасного інформаційного суспільства підготовка докторів філософії базується на інтегрованому системному підході. Також бакалаври та магістри різних напрямів підготовки (комп'ютерні науки, математика, фізика, менеджмент інформаційних систем тощо) мають змогу брати участь в міждисциплінарних дослідженнях Інноваційного центру.

В Університеті штату Огайо (Ohio State University), третьому за величиною університеті США, наголошують на важливості системного розвитку кар'єри для збільшення кар'єрного потенціалу фахівців. Викладачі університету підкреслюють, що на сучасному ринку праці організаційна реструктуризація та технологічні зміни є нормою. Метою працівників стає не стільки підйом кар'єрними сходами, скільки професійне самовдосконалення та прагнення професійного задоволення, тому системний підхід до розвитку кар'єри дає змогу задовольняти потреби працівників протягом усього терміну їхнього перебування в організації, а не тільки в перші роки кар'єри [10].

Бизнес-школа Еберхардта (Eberhardt Business School), що входить до складу Тихоокеанського університету (University of the Pacific, Каліфорнія) і здійснює підготовку студентів за багатьма напрямками, в т.ч. менеджмент інформаційних систем та ІТ-менеджмент, також приділяє системну увагу забезпеченню професійного успіху своїх студентів. В

буклеті для бакалаврів зазначається, що школа проводить семінари та надає індивідуальні консультації щодо побудови кар'єри, а також забезпечує умови, які допомагають студентам ефективно обирати місце стажування та роботи. Крім того, школа надає своїм випускникам підтримку в професійному плані і в подальші роки їхньої кар'єри.

Технологічний Інститут Джорджії (Georgia Institute of Technology), до складу якого входить Коледж комп'ютерних наук, у 2010 р. запровадив нову стратегію для посилення своєї ролі в національному та міжнародному масштабі. Однією з цілей цієї стратегії є застосування системного підходу до широкого кола науково-дослідницьких проєктів на факультетах для досягнення синергії між усіма підрозділами Інституту, а також для більш ефективного фінансування дослідницької інфраструктури, сприяння міждисциплінарній роботі та спрощення процесів укладання договорів із бізнес-партнерами Інституту [8].

Виступаючи в 2008 р. у Парижі на конференції з проблем вищої освіти в еру глобалізації, яку проводила Організація економічного співробітництва та розвитку, Міністр науки, технологій й вищої освіти Португалії Мануель Гейтор зазначив, що сучасні системи вищої освіти мають відповідати вимогам глобалізованого суспільства знань та забезпечувати високу якість навчання, оскільки науковий прогрес є основою розвитку, а заклади вищої освіти відіграють визначальну роль в цьому процесі. Аналізуючи застосування системного підходу закладами вищої освіти різних країн, він відзначив унікальну роль приватних та державних ініціатив в розвитку науки й технологій у системі вищої освіти США [9].

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що системний підхід є важливою умовою оптимізації професійної підготовки ІТ-менеджерів. Модернізація професійної освіти є одним із основних завдань сучасної системи освіти, і приклади організації професійної підготовки ІТ-менеджерів провідними університетами Сполучених Штатів та їхній тісний зв'язок із ринком праці ілюструють переваги застосування системного підходу на усіх рівнях (бакалаври, магістри, доктори філософії, стажери, дослідницька робота, подальша кар'єра). З огляду на це доцільним є подальше вивчення особливостей застосування системного підходу до професійної підготовки ІТ-менеджерів та впровадження в українських закладах вищої освіти кращих практик організації професійної підготовки ІТ-менеджерів у США.

Література

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ТВФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

3. Симончук А. Как стать СТО: рассказывают технические директоры IT-компаний. URL: <<https://dou.ua/lenta/articles/how-to-become-cto/>> (дата звернення 13.03.2018).

4. Системний підхід у вищій школі: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. Н. М. Салига. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.

5. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія / за ред. С.Я. Харченко, В.В. Прошкін, С. О. Омельченко та ін. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

6. Шабанова Ю.О. *Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури*. Д.: НГУ, 2014. 120 с.

7. A systems approach to teaching and learning procedures: a guide for educators / Guy Berger, Étienne Brunswic. 2nd ed. Paris: The UNESCO Press, 1981. – (2nd ed). – 203 p.

8. Cross S., Wang B. A Systems Approach to a Research University's Research and Innovation Strategy. H. Milton School of Industrial and Systems Engineering, Georgia Institute of Technology. 2013. – URL: <http://www.research.gatech.edu/sites/research.gatech.edu/files/misc/Cross%20Wang%20IIE%20Conference%202013%20handout.pdf> (дата звернення 13.03.2018).

9. Heitor M.A. System approach to tertiary education institutions towards knowledge networks and enhanced societal trust [presented at the OECD Conference on «Higher Education to 2030: What futures for quality access in the era of globalisation?», (Paris, 2008)]. 22 p. URL: <<https://www.oecd.org/site/eduhe30/41889369.pdf>> (дата звернення 13.03.2018).

10. Kutilek L., Gunderson G., Conklin N. A Systems Approach: Maximizing Individual Career Potential and Organizational Success. *Journal of Extension. Ohio State University*. 2002. Vol. 40, № 2. URL: <https://www.joe.org/joe/2002april/a1.php> (дата звернення 13.03.2018).

11. Saltzer J., Kaashoek F. *A Systems Approach to Teaching Computer Systems*. Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts Institute of Technology. – URL: <http://web.mit.edu/Saltzer/www/publications/talks/SystemsTeaching.pdf> (дата звернення 13.03.2018).

Bibliography

1. The Great Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. – K.; Irpin': TVF «Perun», 2001. 1440 s. (in Ukrainian)

2. Professional Pedagogic Education: Systems Studies: Monograph / za red. O.A. Dubasenyuk. Zhy'tomyr: Vy'd-vo ZhDU im. I. Franka. 2015. 308 s. (in Ukrainian)

3. Simonchuk A. How to Become a CTO: Stories by Technology Directors of IT Companies, 2018. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/how-to-become-cto/> (in Russian)

4. Systems Approach in Higher Education: Textbook on Methods / авт.-упоряд. Н. М. Салы́га. Івано-Франківськ, 2016. 76 с. (in Ukrainian)

5. Systems Approach in Modern Pedagogic Research in Ukraine: monograph / za red. S. Ya. Xarchenka; S. Ya. Xarchenko, V. V. Proshkin, S. O. Omel'chenko ta in.; Derzh. zakl. «Lugan. nacz. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Starobil's'k : Vy'd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». 2016. 488 s. (in Ukrainian)

6. Shabanova Yu. O. Systems Approach in Higher Education: Textbook for Masters / Yu.O. Shabanova. D.: NGU, 2014. 120 s. (in Ukrainian)

7. A Systems Approach to Teaching and Learning Procedures: a Guide for Educators / Guy Berger, Étienne Brunswic. 2nd ed. Paris: The UNESCO Press, 1981. (2nd ed). 203 p. (in English)

8. Cross S., Wang B. A Systems Approach to a Research University's Research and Innovation Strategy. Stephen E. Cross, Ben Wang. H. Milton School of Industrial and Systems Engineering, Georgia Institute of Technology. 2013. – URL: <http://www.research.gatech.edu/sites/research.gatech.edu/files/misc/Cross%20Wang%20IIIE%20Conference%202013%20handout.pdf> (in English)

9. Heitor M. A system approach to tertiary education institutions towards knowledge networks and enhanced societal trust [presented at the OECD Conference on «Higher Education to 2030: What futures for quality access in the era of globalisation?», (Paris, 2008)]. 22 p. URL: <https://www.oecd.org/site/eduhe30/41889369.pdf> (in English)

10. Kutilek L., Gunderson G., Conklin N. A Systems Approach: Maximizing Individual Career Potential and Organizational Success / Linda M. Kutilek, Gail J. Gunderson, Nikki L. Conklin. // Journal of Extension. Ohio State University. 2002. Vol. 40, № 2. – URL: <https://www.joe.org/joe/2002april/a1.php> (in English)

11. Saltzer J., Kaashoek F. A Systems Approach to Teaching Computer Systems. Massachusetts Institute of Technology. Jerry Saltser, Frans Kaashoek. Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://web.mit.edu/Saltzer/www/publications/talks/SystemsTeaching.pdf> (in English)

УДК 374.7.37

Гришко Вікторія Вікторівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: rffhot@gmail.com

УНІВЕРСИТЕТИ ТРЕТЬОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Анотація. *Висвітлено актуальність досліджуваної проблеми. Проаналізовано основні причини реалізації концепції неперервної освіти в економічно розвинених країнах (Франція, Федеративна Республіка Німеччина, Великобританія, Республіка Польща, Сполучених Штатах Америки та ін.). Доведено, що освітні заходи, спрямовані на підтримку життєдіяльності людей похилого віку, стали основою для аналізу міжнародного досвіду створення та подальшого функціонування університетів «третього віку» в інших країнах. Досліджена інформація дає підстави стверджувати про необхідність застосування в Україні найкращих міжнародних практик у вирішенні багатьох соціальних проблем людей похилого віку, в тому числі шляхом освіти.*

Ключові слова: *неперервна освіта, геронтологічна проблематика, зарубіжний досвід, освітні цілі, університет третього віку, третій вік.*

Hryshko Viktoriia – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

E-mail: rffhot@gmail.com

UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE AS ALIFELONG EDUCATION COMPONENT: INTERNATIONAL PRACTICES

Summary. *The problem topicality is highlighted. The article analyses the main reasons for implementing the concept of lifelong education in many economically developed countries (France, Germany, UK, Poland, USA, etc.), which is determined primarily by complex geriatric problems that have recently become urgent in most nations. The article the current problem of non-formal education, the major representative of which is folk universities. The paper reveals the content and peculiarities of non-formal education in today's educational space. The emphasis is laid on the fact that education can help to cope with these problems. Educational activities aimed at the livelihoods of elderly people have become the framework for analyzing international experience of establishing (1973, Toulouse, France) and further functioning the so-called «third age» universities in other countries. Special attention is given to the practices of establishing the academic institutions of this kind in Germany focusing on three different types of training process (Ordentliches Studium; Gasthorer studium; Senioren studium). The proof is given that Polish and German «third age» universities are characterized by four educational goals: preventing senility, wishing to enlarge and deepen knowledge, preparing for retirement, training for social activities.*

This gives reasons to state that it is quite necessary for Ukraine to apply best international practices in solving many social problems including those in educational sphere.

Key words: *third age university, educational goals, geriatric problems, international practices, lifelong education, adult people.*

Гришко Вікторія Вікторівна – аспірантка Інституту педагогічного формування і формування дорослих НАПН України

E-mail: rffhot@gmail.com

УНИВЕРСИТЕТ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. *Подан анализ основных причин реализации концепции непрерывного образования в экономически развитых странах. Доказано, что образовательные мероприятия, направленные на*

жизнедеятельность людей пожилого возраста, стали основой для анализа международного опыта создания и дальнейшего функционирования университетов «третьего возраста» в других странах. Исследована информация дает основания утверждать, что в Украина необходимо применять лучшие международные практики в решении многих социальных проблем пожилых людей, в том числе в сфере образования.

Ключевые слова: *непрерывное образование, геронтологическая проблематика, зарубежный опыт, образовательные цели, университет третьего возраста, третий возраст.*

В умовах перспективних планів українського уряду та української спільноти щодо інтеграції України до Європейського Союзу набуває актуальності ціла низка існуючих в державі проблем, пов'язаних практично з усіма сферами життєдіяльності (економічною, політичною, науково-технічною, соціальною, культурною тощо). Поміж ними – геронтологічна проблематика, зокрема, питання, пов'язані з адаптацією людей літніх людей не лише, власне кажучи, до свого віку та набуттям нового статусу у зв'язку із завершенням своєї трудової діяльності, але й до тих соціально-політичних, економічних, культурних трансформацій, що відбуваються в країні. Розв'язанню багатьох складних геронтологічних проблем покликана у тому числі й освіта.

Неперервна освіта сьогодні є предметом дослідження багатьох учених. Пріоритет дослідження проблем освіти літніх людей належить зарубіжним ученим і має міждисциплінарний характер. Так, представники геронтопсихології активно обговорюють питання інтелекту, когнітивних здібностей та здатності до навчання у літніх людей (Е. Айрмбтер, П. Балтес, Х. Гойсс, Т. Гунцельман, У. Лер та ін.), питання мотивації літніх громадян до участі в освітньому процесі Р. Бошир, Дж. Верофф, Г. Даркенвальд, Ф. Карл, Х.П. Тевс, Дж. Фишер та інші. Геронтосоціологи вивчають проблеми взаємозв'язку освіти людей літнього віку з їхньою продуктивною діяльністю (Л. Вилкен, Д. Кнопф, Х. Кюнемунд, Л. Монтада, П. Цеман, О. Шеффттер, Е. Шлутц та ін.). Чимало публікацій зарубіжних авторів присвячені питанням організації процесу освіти та управління ним (У. Гартеншлегера, А. Гоекен, С. Дабо-Круза, С. Медич та ін.).

Необхідність залучення людей передпенсійного та пенсійного віку до освітнього процесу зумовлена, насамперед, низкою соціально-демографічних передумов. Останнім часом у соціальній структурі суспільства постійно збільшується частка людей старшого покоління. Низький показник народжуваності призводить до такої ситуації, коли пропорції молодих і літніх людей у складі населення вирівнюються. Демографічне старіння населення призвело до істотних змін у соціальній

політиці. У 1982 році на першій Міжнародній (Віденській) асамблеї з проблем старіння був прийнятий план дій із визначенням загальних положень ряду заходів в інтересах літніх людей у семи пріоритетних галузях, одна з яких – культура й освіта. Постійне вдосконалення шляхом самоосвіти й навчання в навчальних закладах розглядалася як одна з основних сфер діяльності, в якій літні люди знаходять задоволення [4, с. 111].

Вважаємо за доцільне наголосити, що сучасна демографічна ситуація вперше в історії людства гостро поставила перед світовою спільнотою завдання побудови суспільства для людей різного віку, сформульоване на Другій Всесвітній асамблеї з проблем старіння (Мадрид, 2002 р.). Вирішення цього завдання вимагає комплексного підходу до проблем старіння. Серед пріоритетних напрямів допомоги літнім людям було виділено освіту. Літні люди повинні розглядатися не лише в якості повноправних членів суспільства, а й бути його цінністю, ресурсом, що дуже важливо для солідарності, соціальної згуртованості та взаємної підтримки поколінь.

На п'ятій Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих, яка відбулася в 1997 році в Гамбурзі, освіта дорослих було названа «ключем до XXI століття». Учасники конференції рекомендували всім урядам світу вважати освіту дорослих, складовою частиною якої є освіта людей похилого віку, одним із пріоритетів державної політики. Участь цієї вікової групи населення в усіх формах і рівнях навчання стало центральним завданням соціальної політики багатьох країн. Генеральний секретар ООН з нагоди Міжнародного року людей похилого віку (1999 р.) наголосив на необхідності масштабних змін, викликаних старінням населення в усьому світі. У Великобританії, країнах Європи, Китаї, Сполучених Штатах Америки, Південній Кореї, Японії неперервна освіта знайшла своє відображення на законодавчому рівні. Так, наприклад, у Федеративній Республіці Німеччині право на освіту людей різного віку зафіксовано в Конституції країни [2, с. 65].

Втілення у життя концепції неперервної освіти багатьма економічно розвиненими країнами сприяло охопленню різними формами освітнього процесу близько 80% дорослого населення.

Акцентуємо увагу на тому, що ґрунтовне 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»; відходячи від стереотипу «доживання як-небудь» формували нову життєву орієнтацію. Сьогодні можна спостерігати збільшення масштабу відкриття

університетів третього віку в Європі, Сполучених Штатах Америки, у тому числі й 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 заклади у Франції, один в місці Квебеку та місті Шербрук. Професор П'єр Велла використав можливість започаткування університету третього віку як відповідь на соціальні та культурні запити літніх громадян.

Варто зауважити, що з моменту свого виникнення ці заклади відігравали неоднозначну роль. До того ж, у науковій літературі точилися дискусії: чи відповідають університети третього віку основним університетським критеріями з точки зору викладацької, дослідницької та соціальної функцій Адже щоб заслужити право називатися університетом, заклад повинен забезпечувати всі ці функції [6, 7 с. 52, 64].

Зважаючи на це, подібні установи називатися стали по-різному. Крім класичної назви «університет третього віку» зустрічаються «відкриті університети», «університети вільного часу», «університети дозвілля», «університети третього періоду» та «університети «золотого»віку» [3]. Окремі культурні організації не називають себе університетами третього віку, але віддають перевагу більш точним визначенням, таким як: «Освіта 3» (Швейцарія), «Клуб пенсіонерів» організації MGEN (Франція), «Культурний альянс Монреалю CATALIST» (Канада), Канадська мережа закладів освіти третього віку та інститутів з навчання людей пенсійного віку, подібних університетів Мак Гілл. У Сполучених Штатах Америки існує близько 180 таких інституцій, що нагадують за своєю структурою французьку або британську моделі університетів третього віку.

Відмінний від французького тип університету з'явився у Великобританії. Виявилось, що літні люди здатні організувати власні заняття, якщо вони були пов'язані з використанням їх знань і життєвого досвіду. У 1983 році виникло Товариство третього віку, а вже у 1995 р. воно об'єднувало 266 університетів з Великобританії, Уеллса, Шотландії та Північної Ірландії. Окремі локальні групи університету третього віку автономні. «Навчання» тут розуміється в широкому сенсі. Воно включає в себе фізичні вправи, а також громадську діяльність, метою якої є поліпшення якості життя літніх людей. Основна увага приділяється груповому навчанню та експерименту. Британський університет третього віку функціонує без будь-якої постійної фінансової допомоги, тому учні мають бути готові самостійно вирішувати проблеми свого навчального закладу.

У Сполучених Штатах Америки концепція навчання літніх людей отримала назву «elderhostel». Її розробив Мартін Ноултон під впливом позитивних вражень, отриманих після знайомства зі спільнотою, яку зустрів на європейських туристичних базах. Його ідея ґрунтувалася на

перенесенні цієї неповторної атмосфери на середовище літніх людей з метою показати їм нові можливості розумного та продуктивного життя в спільноті. Добре складена програма, що об'єднувала навчання, подорожі та пригоди, яка могла б залучити літніх людей до навчання й підтримати процес самовиховання. Це форма навчальної відпустки, під час якої можна познайомитися з новими людьми, побачити нові місця й отримати нові знання. Курси проводять співробітники закладів вищої освіти. Першу програму було реалізовано влітку 1975 року в університеті Нью-Хемпшир. Протягом сімнадцяти років існування програми «Elderhostel» в ній узяло участь понад 170 тисяч осіб.

У Республіці Польща університети «третього віку» є найбільш популярними інституціями, які займаються навчанням літніх людей. Перший такий університет заснувала професор Халіна Шварц при Медичному центрі післядипломної освіти. Варшавський Університет третього віку, орієнтований на французький досвід, розпочав свою діяльність 12 листопада 1975 р. Сьогодні в Польщі діє 22 університети третього віку, а в останні роки в країні взято курс на створення федерації польських університетів третього віку. Єжи Халіцьки виділяє наступні освітні цілі, що реалізуються в польських інститутах:

- попередження старості: програма університетів ставить за мету подолання негативних ознак старіння за допомогою пропаганди психічної та фізичної активності;

- бажання збільшити й поглибити знання: йдеться про залучення слухачів у процес постійної освіти;

- підготовка до пенсії: проводяться семінари з психології та філософії життя, встановлюються контакти з іншими людьми.

- підготовка до громадської діяльності: слухачі університетів вчать під девізом: «Працюючи для себе, стань корисним для інших», беруть участь у громадських акціях допомоги інвалідам, у групах взаємодопомоги [5, с. 152]. Для реалізації освітніх цілей використовуються такі дидактичні форми, як лекції, семінари для груп за інтересами, групи самонавчання, екскурсії, відвідування театрів тощо.

Подібні цілі ставлять перед собою німецькі народні університети. Протягом останніх 25 років спостерігається тенденція збільшення кількості людей похилого віку – сеньйорів (старших за 65 років), бажаних навчатися. Початок існування навчальних закладів для літніх людей У Німеччині (т. зв. Seniorenstudium) ознаменувалося проведенням міжнародних семінарів з приводу відкриття закладів вищої освіти для літніх людей в Ольденбурзі (1979 р.) та Дортмунді (1981р.). У 1985 р. у Західній Німеччині заснували федеральне професійне об'єднання «Відкриття вишів для літніх», яке стало головним союзом німецьких університетів для сеньйорів, перейменоване у 1996 році на «Федеральне професійне

товариство наукового підвищення кваліфікації літніх людей» (BAG - WiWA). У 1980-х роках про своє бажання опікуватися освітою літніх людей заявили університети Дортмунда, Ольденбурга, Мангейма, Франкфурта, Билефельда, Марбурга і Мюнстера. З того часу кількість закладів вищої освіти, в яких можуть навчатися сеньйори, налічує близько 60 і навчається в них понад 30 тисяч літніх людей у віці 50 – 75 років і старших, з яких 42 % – чоловіки і 58 % жінок. При цьому приблизно 35% літніх людей віком 60-64 роки, 25 % – сеньйорів 65-69 років [6, с. 58].

У німецьких закладах освіти для літніх людей існують різні види навчання: звичайне регулярне навчання, навчання в якості вільних слухачів і навчання сеньйорів. Регулярне навчання (*ordentliches Studium*) представлене у вигляді формального права літньої людини на вступ до закладу вищої освіти аналогічно молодій людині, яка має закінчену повну середню освіту (*Abitur*). Однак з урахуванням обраної спеціалізації для людини похилого віку під час вступу можуть існувати певні обмеження. Такий вид навчання обирають приблизно 25 % літніх людей. Зміст і структура навчання регулюється положенням про навчання. Найчастіше існує навчальний план з обов'язковими навчальними заходами. У ході навчання повинні, як правило, надаватися докази успіхів у формі відвідування семінарів і проміжних заліків та іспитів. Навчання у вузі закінчується випускним іспитом та видачею диплома. За умов успішного навчання за програмою дипломованого спеціаліста або магістра можлива навіть підготовка дисертаційної роботи (*Promotion*).

Навчання у закладі вищої освіти в якості вільного слухача (*Gasthorer studium*) виконує функцію підвищення кваліфікації в окремих галузях знань. Цю форму навчання обирають ті літні люди, які хотіли б оновити свої раніше отримані професійні знання або підвищити їх якість без необхідності складання іспитів або отримання будь-якого свідоцтва. При цьому, як правило, не вимагається документа про середню освіту (за виключенням закладів вищої освіти Баварії). Проте в деяких закладах країни існують винятки, коли прийом літніх людей на цю форму навчання здійснюють з урахуванням колишньої професійної освіти, досвіду минулої роботи або особливих (наприклад, наукових) інтересів. Слухачам, зазвичай, пропонується широкий спектр спеціалізацій та окремих курсів за винятком тих, на які поширюються обмеження допуску.

Слухачі можуть і повинні самостійно планувати своє навчання у вузі, кураторство з боку педагогічного чи адміністративного персоналу не передбачається. Організація навчання слухачів передбачає наявність спеціальних відділів, а також центрального відомства для підвищення наукової кваліфікації літніх людей, у яких міститься інформація про порядок допуску до навчання, положення про навчання та плату за нього і т.п. Таку форму навчання обирають 15-20 % літніх людей. Навчання

сеньйорів (тобто літніх людей старших 65 років) – це специфічна форма навчання в якості вільних слухачів. Особливістю їхнього навчання є особлива підтримка їх через спеціальне орієнтування, консультування та навчальний супровід. При цьому в кожному закладі вищої освіти існують власні форми такої навчальної підтримки, тобто свої моделі навчання сеньйорів (т.зв. «Senioren studium»). Ці моделі навчання передбачають структуровану навчальну програму, регулярне відвідування спеціальних навчальних заходів (у т.ч. екскурсій), можливість прослухати певний цикл лекцій тощо.

У кожній федеральній землі кілька університетів і спеціалізованих вузів пропонують літнім людям або отримати нову спеціальність (зазвичай за гуманітарним або природознавчим профілем), або прослухати окремий навчальний курс (за спеціальностями тих самих профілів). Як приклад, розглянемо організацію навчання літніх людей в університеті міста Дортмунд. У цей університет зараховуються літні люди з 50 років. При цьому наявність «абітура» не обов'язкова, потрібно лише бажання отримувати знання. Навчання триває п'ять семестрів і завершується проходженням практики та написанням звіту, а також підготовкою випускної роботи. Після закінчення навчання учасники отримують відповідне свідоцтво. Прийом до університету (60 навчальних місць) проводиться щорічно в жовтні на осінньо-зимовий навчальний семестр. Усі бажані вчитися повинні своєчасно пройти співбесіду з консультантом або співробітником робочої групи відділення для сеньйорів. Плата за навчання становить 90 євро за семестр. Це відділення університету пропонує літнім людям і сеньйорам 6 навчальних спеціалізацій: соціальна геронтологія, соціологія, виховна справа, психологія, філософія і теологія. Крім того, університет надає можливість прослухати курс і з інших галузей знань, про які можна отримати інформацію в ході бесіди з консультантом. Перший навчальний семестр виступає в якості адаптаційного періоду та триває 4 місяці (з листопада по лютий). Обов'язкові для відвідування навчальні заходи складають в семестр 48 годин, по дві години на навчальний захід два рази на тиждень. У ході навчальної практики особа, яка навчається, повинна перевірити себе практично і переконатися в освоєнні отриманих під час навчання знань за допомогою виконання конкретної практичної роботи за відповідною спеціальністю. У якості баз практики університет пропонує роботу в громадах, проведення групових фізичних занять, відвідування пансіонатів для престарілих, участь в інтеграційній роботі з іноземцями, надання допомоги дитячим садкам, школам та іншим освітнім установам, роботу з людьми похилого віку в агентствах з праці, організацію громадської роботи серед сусідів по будинку та ін. Тривалість практики становить 72 години.

Насамкінець зазначимо, що головний критерій освіти в третьому

віці – це зміна якості життя в контексті неперервної освіти. Це виражається в тому, що у людей з'являється виразне відчуття задоволення від спілкування, від того, що вони роблять разом з іншими людьми. Якщо змінюється якість особистого життя, то неминуче воно, зрештою, призводить до зміни якості життя суспільства. Враховуючи важливість досліджуваної теми, варто наголосити на необхідності подальших ґрунтовних геронтологічних досліджень в контексті неперервної освіти сучасними вітчизняними науковцями.

Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз зарубіжних моделей неформальної освіти людей третього віку, досвіду професійної підготовки герарогів.

Література

1. Азарина М. Университеты «третьего возраста» в Российской Федерации и Республике Польша: общее и различия. *Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego*. 2012. № 1 (2). P. 147-156.
2. Кононыгина Т.М. Концепция геронтообразования в Российской Федерации. *Психология зрелости и старения*, 2009. № 1. С. 64-80.
3. Лемье Ж. Бутэн Ж., Рьендо Ж. Факультеты подготовки преподавателей в традиционных университетах и университетах третьего возраста: модель партнерства в геронтоогике. *ЮНЕСКО – СЕПЕС. Том XXXIII*. 2007. Вып. 32. № 2-3.
4. Миннегалиева Г.А. Социальная политика в отношении людей третьего возраста. *Психология зрелости и старения*. 2004. № 1. С. 111-124.
5. Халицкий Е. Обучающая геронтология. URL: http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.html (дата звернення 10.12.2017)
6. Ecochard M. Les Universites du Troisieme Age sontelles bien des universites? [Are the Third Age Universities Real Higher Institutes or Not?]. *Gerontologie et societe*, 1980. Nr13. pp. 52-62.
7. Levet-Gautrat M. and Burastu Gendhaft, M. «Fautildes universitesdu 3e Age» [Do We Need Third Aged Universities?], *Gerontologie etsociete*. 1980. № 13. Pp. 63-73.

Bibliography

1. Azarina M. Universities of «Third Age» in the Russian Federation and the Republic of Poland: General and Differences. *Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego*. 2012. № 1 (2). P. 147-156. (in Russian)
2. Kononigina T.M. The concept of Gerontology in the Russian Federation. *Psychology of maturity and aging*. № 1. 2009. 45. P. 64-80. (in Russian)
3. Lemier A., Ryendo J. B.Z. Faculty of Teacher Training in Traditional Third-Generation Universities and Universities: A Model of Partnership in Gerontology. *UNESCO – CEPES. Volume XXXIII*. 2007. Issue 32. №. 2-3. (in Russian)
4. Minigaliev G.A. Social policy for the elderly. *Psychology of maturity and aging*. 2004. №1. P. 111-124. (in Russian)
5. Khalitsky E. Educational Gerontology. URL: http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.html (in Russian)

УДК [331.544:17.0244]:378:37.011.3-051:373.3(292.9)

Кобюк Юлія Миколаївна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
ORCID ID 0000-0001-8931-1929
E-mail: Yulia23Yulia@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

Анотація: Досліджено австралійський досвід організації процесу набуття професійного досвіду майбутніми вчителями початкових класів в процесі їх навчання в університетах. З'ясовано сутність поняття професійний досвід, описано його особливості та значення для якісної підготовки висококваліфікованого вчителя. Визначено керівні принципи, що лежать в основі програм практичної підготовки в університетах Австралії. Схарактеризовано основні шляхи здобуття професійного досвіду в рамках програм підготовки вчителів. Розкрито поняття ментор, керівник, наставник, а також визначені їх спільні та відмінні риси. Описано позитивний вплив керівництва на процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та їх адаптацію в умовах школи.

Ключові слова: професійна підготовка; вчитель початкових класів; практика; професійний досвід; керівник; наставник; ментор.

Kobiuk Yuliia – Postgraduate Student of the Institute for Pedagogical and Adult Education named after Ivan Ziazun of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8931-1929
E-mail: Yulia23Yulia@ukr.net

ORGANIZATION OF THE PROCESS ACQUIREMENT OF THE PROFESSIONAL EXPERIENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE UNIVERSITIES OF AUSTRALIA

Summary: The article examines the Australian experience of organizing the process of acquiring professional experience for future teachers of elementary school in the process of their studies at universities. The essence of the concept is the professional experience, which, in the opinion of scientists, better reflects the content of many teacher training programs, where the future specialist takes an active part in complex professional activities. It describes its peculiarities and significance for qualitative preparation of a highly skilled

teacher, which is the ability to integrate theoretical knowledge with practical skills, and to master the important professional skills necessary for working with pupils of junior school age. The main purpose of obtaining professional experience for future teachers is to get acquainted with the educational process, to take on the role of a teacher, to interact with the pedagogical team, pupil, parents, to develop the ability to apply theoretical knowledge in practice. The main ways of optimization of professional experience within the framework of teacher training programs are determined, among which should be allocated early professional experience, with intensive supervision of experienced teachers; close collaboration between universities and practice teachers in providing professional experience; carefully planned professional experience that combines theory and practice. The guidelines underlying the practical training programs at Australian universities have been identified. The main types and duration of professional experience within the framework of teacher training programs are described. The concept of supervisor, preceptor, mentor is disclosed, their common and distinctive features are determined, as well as their place and significance in the process of professional training of specialists. The factors that characterize the high-quality mentor are determined. The positive influence of the leadership on the process of vocational training of future primary school teachers and their adaptation in school conditions is described.

Key words: *professional training; primary school teacher; practice; professional experience; supervisor; preceptor; mentor.*

Кобюк Юлия Николаевна – аспирантка Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
ORCID ID 0000-0001-8931-1929
E-mail: Yulia23Yulia@ukr.net

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРИОБРЕТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛИИ

Аннотация. *Исследуется австралийский опыт организации процесса получения профессионального опыта будущими учителями начальных классов в процессе их обучения в университетах. Определена сущность понятия «профессиональный опыт», описано его особенности и значение для качественной подготовки высококвалифицированного учителя. Определены руководящие принципы, лежащие в основе программ практической подготовки в университетах Австралии. Охарактеризованы основные пути получения профессионального опыта в рамках программ подготовки*

учителей. Раскрыто понятие ментор, руководитель, наставник, а также определены их общие и отличительные черты. Описано положительное влияние руководства на процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и их адаптацию в условиях школы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; учитель начальных классов; практика; профессиональный опыт; руководитель; наставник; ментор.

Професійна підготовки висококваліфікованих вчителів початкових класів відповідно до вимог сучасного суспільства, яке характеризується посиленнями процесами глобалізації та інтеграції на всіх рівнях, неможлива без вивчення передового зарубіжного досвіду. Згідно останніх досліджень, система вищої освіти Австралії вважається однією з найкращих у світі, про що свідчить високий економічний і науковий потенціал країни. Для уряду країни педагогічна освіта є в пріоритеті. На національному рівні створюються умови для підвищення якості її теоретичної, а особливо практичної складових. Адже саме не практиці теоретичні знання інтегруються з практичними вміннями і стають взаємопов'язаними компонентами.

Теоретичну й практичну цінність для нашого дослідження становлять праці з методології порівняльних досліджень Н. Авшенюк, Н. Бідюк, М. Лещенко, О. Локшиної, Н. Мукан, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін. Вагомим джерелом у вивченні Австралійської системи освіти та дослідженні питання професійної підготовки майбутніх вчителів є праці зарубіжних науковців: А. Баркана (Alan Barcan), А. Велша (Anthony Welsh), Б. Колдвелла (Brian Caldwell), Б. Лінгарда (Bob Lingard), К. Марша (Colin Marsh), А. Остіна (Albert Austin), Р. Стівенса (Robert Stevens) та ін.

Ознайомлення з науковими розвідками українських учених у визначеному напрямі засвідчило, що питання набуття професійного досвіду в університетах Австралії є актуальною, але недостатньо вивченою проблемою, що зумовило вибір теми нашого дослідження: «Організація процесу набуття професійного досвіду майбутніми вчителями початкових класів в університетах Австралії».

Передусім слід зазначити, що в Австралійській педагогічній освіті замість слова «практика» використовується термін «професійний досвід», який, на думку науковців, краще відображає сутність багатьох програм підготовки вчителів, де майбутній фахівець, в рамках своєї програми підготовки, різними способами братиме активну участь в складній професійній діяльності [2].

У педагогіці останнім часом посилилася увага саме до практичної складової підготовки вчителя, яка посідає важливе місце в процесі

формування особистості педагога. Вона допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для майбутнього фахівця предметом його роздумів стають засоби й методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення й прийняття практичних рішень. Таким чином професійний досвід є центральним компонентом усіх програм підготовки вчителів початкових класів Австралії. Протягом цього періоду, який займає близько 25% часу навчання в університеті, майбутні вчителі спостерігають вчителів-практиків на робочому місці, та беруть активну участь у шкільному житті. Сильний компонент професійного досвіду необхідний для успішної підготовки вчителів початкових класів. Питання, яке стоять сьогодні перед дослідниками та практиками Австралії, полягає в тому, як створити оптимальні умови для отримання професійного досвіду, який фактично залучає майбутніх вчителів до професійної діяльності та дозволяє визначити перспективи власного розвитку у змістовних контекстах [6].

Дослідження показують, що на сьогодні Австралія не в змозі утримати в школах висококваліфікованих вчителів початкових класів. Темпи знецінення професії викликають занепокоєння та привертають високу увагу не лише науковців але й урядових організацій. Дослідники зазначають, що від 30% до 50% педагогів звільняються в перші п'ять років своєї роботи. Така різниця в результатах зумовлена тим, що кожен штат та територія збирає власну статистику, і немає чітко встановленого механізму відстеження рухів між освітніми системами [6].

Хоча рівень виснаження вчителів початкових класів не обов'язково вище, ніж в інших педагогічних професіях, наслідки цих втрат далекосяжні. На національному рівні це означає: часткова втрата інвестицій в підготовку вчителів; втрата професійного досвіду; збільшення навантаження на працюючих вчителів, та підвищення попиту на вчителів початкових класів, та ін. [6].

Однією з головних причин, чому новачки не залишаються працювати в школах - це те, що вони не отримують необхідної підтримки та наставництва в період здобуття професійного досвіду, який може стати стресовим та негативно вплинути на їх подальше бажання стати вчителем. Майбутні вчителі можуть отримувати не відповідне потребам наставництво, або спостерігати вчителів, які не є позитивним прикладом. Таким чином майбутні вчителі можуть втратити мотивацію і навіть повністю відмовитися від бажання стати вчителем.

Л. Дарлінг-Хаммонд [4] визначає основні шляхи оптимізації професійного досвіду в рамках програм підготовки вчителів:

1. Ранній професійний досвід, з інтенсивним наглядом досвідчених вчителів. Ранні терміни першого професійного досвіду дозволяють

майбутнім вчителям на початкових стадіях навчання в університетах переглянути своє рішення стати вчителем.

2. Тісне співробітництво між університетами та вчителями-практиками у забезпеченні професійного досвіду. Нестача інтеграції між теоретичними знаннями та професійним досвідом є значною проблемою в педагогічній освіті Австралії. Щоб її вирішити потрібно переосмислити традиційні відносини між університетами та школами у забезпеченні професійного досвіду, тобто налагодити партнерські відносини та тісну співпрацю в процесах розробки програм підготовки вчителів початкових класів, а також залучати обидві сторони до активної взаємодії задля досягнення високих результатів.

3. Ретельно спланований професійний досвід, що дає можливість об'єднати теорію та практику. Теорія та практика в підготовці вчителя початкових класів повинні бути нерозривними та взаємно пов'язаними у всіх компонентах програм професійної підготовки. Студенти повинні знати не лише теорію, але й мати практичні навички, в процесі набуття яких відкриваються реальні можливості до їх інтеграції. Щоб це зробити університети, які працюють зі школами, зобов'язані створити конструктивні та взаємовигідні партнерські відносини.

Основною метою здобуття професійного досвіду для майбутніх вчителів є ознайомитися з програмами та навчальним планом, розвинути навички планування роботи з школярами, практикуватися в роботі з окремими групами учнів, взяти на себе роль вчителя, взаємодіяти з педагогічним колективом, учнями, батьками, удосконалювати навички спостереження, виробляти вміння застосовувати теоретичні знання на практиці [1].

По всій Австралії снує значна різниця в тривалості професійного досвіду. Мінімальна кількість днів, які педагогічні освітні програми повинні виділяти на професійний досвід, визначається австралійськими стандартами. В загальному у чотирирічних бакалаврських програмах кількість днів становить від 95 до 140 днів, від 40 до 65 у програмі післядипломної освіти, що триває один рік, та від 50 до 115 у дворічних курсах післядипломної освіти. Проте розподіл часу, що виділяється, структура та терміни професійного досвіду відрізняються між університетами. Багато програм підготовки вчителів початкових класів в Австралії виділяють час який задовольняє мінімальні вимоги. Найпотужніші програми вимагають, щоб студенти проводили значну частину часу на практиці в школі, вивчаючи і застосовуючи концепції та стратегії, які вони одночасно вивчають в університетах. Такі програми зазвичай вимагають щонайменше повного академічного року здобуття професійного досвіду у школі під безпосереднім керівництвом одного чи декількох вчителів, які моделюють педагогічну практику зі студентами з широким коло навчальних потреб [5].

У більшості програм підготовки вчителів початкових класів, що пропонуються університетами професійний досвід починається з коротких періодів ознайомлення та спостереження в школах, що веде від обмеженого навчання в малих групах та допомоги вчителю, до відповідальності за цілий клас. Ця послідовність розвивається поступово протягом курсу починаючи з ознайомлення в перший рік, часто в перші кілька тижнів навчання. До четвертого курсу студенти приймають на себе повну відповідальність за клас. Оскільки студенти проходять практику на різних етапах свого навчання, вони беруть на себе більшу ступінь відповідальності у класах і роль між викладачем і студентом змінюється від наглядача до колеги та наставника [3].

Щодо організації проходження практики, то студенти кожного року заповнюють обов'язкову онлайн анкету та відвідують настановчі лекції чи консультації, що проводяться в обов'язковому порядку перед початком практики. Досліджуючи різноманітність види педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії ми можемо віділити такі: короткотривала поденна практика-спостереження, яка проходить паралельно з вивченням професійно орієнтованих дисциплін; активна блокова практика; неперервна переддипломна професійна практика-стажування на останньому році навчання [1].

В процесі набуття професійного досвіду важливою складовою є взаємодія з керівником, наставником, та ментором, який забезпечує керівництво та наставництво, надає відгуки на педагогічну практику та сприяє оцінюванню студентів. Наявність такого спеціаліста є центральним завданням для підтримки майбутніх фахівців, та забезпечення якісного професійного досвіду.

Вважаємо за необхідність чітко визначити ролі і обов'язки для керівників, наставників і менторів. Керівники здійснюють пошук вчителів для наставництва, забезпечують та підтримують продуктивні відносини між студентом і наставником, що базуються на двосторонній взаєморозумінні та співпраці. Наставництво - це структурований та стійкий процес підтримки з приділенням великої уваги до поліпшення викладацьких навичок у майбутніх учителів. У коло обов'язків наставників входять зобов'язання брати участь в навчанні підопічних та допомагати визначати їх потреби в розвитку власного педагогічного потенціалу. Важливу роль в практичній підготовці майбутнього вчителя відіграє ментор, який знайомить практиканта з класом, допомагає в підготовці до уроків, аналізує плани уроків, та ін. Для того, щоб взяти на себе роль ментора необхідно бути досвідченим вчителем, висококваліфікованим викладачем, і необхідно володіти умінням ефективно наставляти, повчати [3].

Австралійські науковці виділяють п'ять факторів, які характеризують якість наставників: їх особисті ознаки, їх знання системних

вимог до педагогічної професії, їх педагогічні знання, їх здатність моделювати належну практику та здатність надавати конструктивні відгуки [4].

Професійний досвід є важливим компонентом всіх програм підготовки майбутніх вчителів початкових класів, який надає їм можливість вчитися і спостерігати за роботою вчителів в класі. Це професійне навчання здійснюється під керівництвом і прямим контролем досвідчених наставників. Наявність такого досвіду має вирішальне значення для успіху студентів на початкових етапах навчання, оскільки вони мають змогу переглянути своє рішення стати вчителем.

Дослідження підтверджують, що професійний досвід допомагає інтегрувати теоретичні знання в практичні навички, надає майбутнім вчителям можливість оволодіти новими способами пізнання, розуміння і вивчення знань, навичок і установок, необхідних для ефективної роботи в класі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу її подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні: впливу держави на розробку програм педагогічного досвіду в школах та навчально-методичного забезпечення процесу здобуття педагогічного досвіду.

Література

1. Глушок Л.М. *Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2014. 343 с.
2. Cheryl S.A. *National Overview of Teacher Education in Australia*. Queensland: College Year Book. 2006.
3. Craven G., Beswick K., Fleming J., Fletcher T., Green M., Jensen B., Leinonen E., & Rickards F. *Action Now: Classroom Ready Teachers*. URL: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf.
4. Darling-Hammond L. Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2006. № 57(3), S. 300-314.
5. Ingvarson L., Reid K., Buckley S., Kleinhenz E., Masters G., Rowley G. *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education. 2014.
6. *Teachers are leaving the profession – here's how to make them stay*. URL: <https://theconversation.com/teachers-are-leaving-the-profession-heres-how-to-make-them-stay-52697>.

Bibliography

1. Hlushok, L. *Professional training of pre-school education specialists at Australian universities*. (Disserted for Candidate of Pedagogical Sciences). Khmelntsky. 2014. 343 s. (in Ukrainian)

УДК 330. 378 (438)

Маслова Тетяна Василівна – вчитель середньої загальноосвітньої школи с. Уладівка, Літинського району, Вінницької області

E-mail: maslowat@mail.ru

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Анотація. Оберунтовано поняття компетентності. З'ясовано, що освітні системи сучасних розвинених країн надають перевагу компетентнісному підходу до професійного розвитку вчителів та створенню ефективних механізмів його запровадження. Виокремлено ключові компетенції вчителя польської мови Республіки Польща: методичні, дидактичні; психологічно-педагогічні; діагностичні; комунікаційні, медіальні, технічні, а також компетенції у сфері планування і проектування. Доведено, що набуття життєво важливих компетентностей дозволяє вчителю вільно і правильно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін на конкурентному ринку праці. Сформульовано основне завдання вчителя польської мови, що полягає у постійному набутті нових знань та навичок на основі використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійний розвиток, вчитель польської мови, Республіка Польща.

Maslova Tetiana – Teacher of General Secondary School of Uladivka Village, Litinsky district of Vinnitsa region

E-mail: maslowat@mail.ru

COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF POLAND

Summary. There has been determined that educational systems of modern developed countries give preference to a competent approach to the professional development of teachers and to creating effective mechanisms for its implementation. As the notion of «competence approach» researchers understand the focus of the educational process on the formation and development of key (basic, main) and substantive competences of the individual. Competence approach directs education to the formation of a whole set of competences (knowledge, skills, attitudes, etc.), which must be mastered by teachers in the process of professional activity.

The key competences of the Polish language teacher in the Republic of Poland are distinguished as such: methodical, didactic; psychological and pedagogical; diagnostic communication, medial, technical, as well as competencies in the field of planning and design. A competent teacher is able to provide intellectual, social and personal development of students, to apply accessible teaching programs, methods and techniques, to encourage students to develop critical thinking, use motivational mechanisms, verbal and non-verbal communication techniques, etc.

It is proved that the acquisition of vital competencies allows the teacher to navigate freely and correctly in the modern information society and respond adequately to the dynamics of changes in the competitive labor market. In the light of such combination of core competences, the task of the Polish language teacher is the developing young people's lifelong learning skills, the continuous acquisition of new knowledge and skills, the independent use of information and communication tools, cooperation with others, and solving life problems.

Key words: *competence approach, professional development, Polish language teachers, Republic of Poland.*

Маслова Татьяна Васильевна – учитель средней общеобразовательной школы с. Уладовка, Литинского района, Винницкой области

E-mail: maslowat@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ УЧИТЕЛЕЙ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

Аннотация. *Выяснено, что образовательные системы современных развитых стран предпочитают компетентностный подхода к профессиональному развитию учителей и созданию эффективных механизмов его внедрения. Выделены ключевые компетенции учителя польского языка Республики Польша: методические, дидактические; психологические, педагогические; диагностические; коммуникационные, медиальные, технические, а также компетенции в области планирования и проектирования. Доказано, что формирование жизненно важных компетенций позволяет учителю свободно и правильно ориентироваться в современном информационном обществе и адекватно реагировать на динамику изменений на конкурентном рынке труда. Сформулировано основное задание учителя польского языка, которое состоит в постоянном приобретении новых знаний и навыков на основе использования информационных и коммуникационных технологий.*

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональное развитие, учитель польского языка, Республика Польша.

Зміна моделі сучасної школи проявляється в переході від адаптаційно-репродукційної освіти до освіти критично-креативної, що на практиці означає зміщення акцентів з навчання й учіння на уміння робити вибір, вироблення навичок самостійного пошуку й перевірки знань, на вдосконалення механізмів неперервної самоосвіти й творчої самоадаптації. У результаті таких змін зростає роль і значення професійного вдосконалення вчителя, модифікації його компетенцій, які сьогодні виходять далеко поза традиційну систему підготовки вчителів до професійної діяльності. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується й українська спільнота, скеровують вчителя на високу професійну компетентність, активну й принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах.

Освітні системи сучасних розвинених країн з метою оновлення змісту освіти й навчальних технологій та узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до єдиного європейського освітнього простору надають перевагу орієнтації навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

У цьому контексті прийнято виділяти три підходи до розвитку освіти (за В. Химинець):

- з точки зору змісту освіти – знаннєвий підхід, для якого важливими є знання, які учні здобувають в школі;

- з точки зору особливостей процесу навчання – особистісно зорієнтований підхід, при якому важливими постають питання організації навчання, побудови пізнавальної діяльності, способів засвоєння інформації, тощо;

- з точки зору отриманих результатів – компетентнісний підхід, націлений на формування й розвиток базових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають володіти учні після закінчення школи. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини в тих чи інших питаннях [1].

Проблема розкриття сутності поняття «компетентність» та особливостей компетентнісного підходу була й залишається об'єктом дослідження вітчизняних (Н. Бібік, О. Біляковська, О. Бондаревська, М. Головань, О. Савченко, В. Химинець, А. Хуторський) і зарубіжних науковців (P. Grzybowski, G. Lindner-Cegiela, G. Koć-Seniuch, G. Kosiba, J. Kuźma, R. Kwaśnica, H. Kwiatkowska, J. Nikitorowicz, H. Sęk, J. Szempruch, S. Tucholska, B. Żechowska) в галузі педагогіки, психології, соціології, філософії.

Мета статті – проаналізувати особливості компетентнісного підходу до професійного розвитку у Республіці Польща й виокремити основні компетентності вчителів польської мови. Для досягнення мети використовувалися загальнонаукові методами дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Погоджуємося із В. Химинець [1], що серед чисельних означень поняття компетентності перевагу варто надавати офіційним загальноновизнаним дефініціям. Так, Освітня Комісія Ради Європи трактує компетентність як «здатність застосовувати знання і вміння», що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях [2]. Співзвучне з цим визначення поняття компетентності подано в публікаціях ЮНЕСКО: як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень з метою застосування їх у повсякденному житті [5]. У 2004 р. на конференції міжнародного рівня, що відбулася за участі ЮНЕСКО, та Міністерства освіти Норвегії (департаменту технічної освіти та професійної підготовки), домовилися розглядати поняття компетентності як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах, в ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як в соціальному контексті так і в професійній діяльності.

Натомість, експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997 р.) визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набути знання, вміння, навички та навчальні досягнення [1].

У рамках роботи над вчительськими компетенціями Європейська Комісія спиралася також на дослідження інших організацій в цій сфері, передусім, OECD, UNESCO і Ради Європи. Великого значення у визначенні спільної компетентісної основи освіти має документ ЮНЕСКО «Освіта для всіх», в якому визначено чотири напрями для розвитку ключових компетенцій через визначення головних цілей процесу освіти: вчитися, щоб бути, щоб знати, щоб діяти, щоб жити спільно. Рада Європи підняла тему ключових компетенцій стосовно європейського освітнього простору. На

симпозіумі в Берні в 1996 році було прийнято пропозицію спільних ключових європейських компетенцій:

- співпраця в групах;
- використання сучасних засобів інформації і комунікації;
- вирішення проблем;
- використання різних джерел інформації;
- дослухання і використання поглядів інших людей;
- порозуміння на кількох мовах;
- поєднання і впорядкування різних, одиничних елементів знань;
- прийняття відповідальності;
- організація і оцінювання власної праці;
- давання собі ради з невпевненістю і складністю [4].

На польському освітньому ґрунті ключові компетенції були представдені в програмі «Креатор», реалізованій у 1995-1999 рр. у CODN за підтримки Міністерства Освіти. Ця програма пропонує такий перелік компетенцій: планування, організації оцінювання власного навчання; порозумінн в різних ситуаціях; ефективна співпраця в групах; творче розв'язання проблем; оперування інформацією і ефективне використання інформаційних технологій [4]. Ця Програма була спробою гармонійного поєднання знань і умінь в умовах польської школи в кінці ХХ століття, яка була широко критикована за надмірний енциклопедизм. Досвід «Креатора» пізніше був використаний у програмі «Нова школа», що готувала вчителів до реформи освіти (програма була реалізована в 1997-2000 рр. CODN). Дискусія навколо Лісабонської Стратегії оживила дебати на тему поняття компетенції в освіті. У 2005 р. з'явилися перші результати. Робочою групою, створення якої було ініційовано Європейською Комісією, сформовано опис пакету компетенцій, які вимагалися від європейського вчителя [4].

Сучасна концепція педагогічної освіти базується на кількості і комплементарності різних компетенцій. У дослідженнях польських науковців (R. Kwaśnica, H. Kwiatkowska, B. Żechowska, J. Szempruch, G. Koć-Seniuch, J. Kuźma), присвячених виділенню й опису вчительських компетенції найчастіше повторювалися: комунікаційно-інтерпретаційні, суспільні, креативності (інноваційні), прагматичні (керівні уміння, менеджерські, реалізаційно-методологічні і евалюційні), інформатично-медіальні, автоедукативні компетенції.

На основі узагальнення результатів досліджень польських науковців щодо компетенцій вчителя сучасної школи, можна подати класифікацію: компетенції методичні; компетенції психологічно-педагогічні; компетенції діагностичні; компетенції в сфері планування і проектування; компетенції дидактично-методичні; компетенції комунікаційні; компетенції медіальні і технічні [4].

У світлі такого поєднання основних компетенцій завданням вчителя польської мови є формування в учнів комунікативних навичок, уміння навчатися протягом усього життя, неперервно здобувати нові знання, самостійно використовувати інформаційні засоби, співпрацювати з іншими, а також ефективно вирішувати особистісні й робочі проблеми.

Зважаючи на вкладене вище, з точки зору компетентнісного підходу, можна стверджувати, що здатен розвиватися той вчитель, який:

- розуміє і бере до уваги різні способи мислення своїх учнів;
- розвиває й забезпечує доступність і підтримку для інтелектуального, суспільного й особистісного розвитку;
- застосовує доступні програми, методи й техніки навчання, беручи до уваги особливості учнів;
- знає та застосовує стратегії навчання;
- заохочує учнів до розвитку критичного мислення, вирішення проблем і умінь діяти;
- використовує розуміння індивідуальних і групових мотивацій, створює таке середовище, яке заохочувати до спільної діяльності;
- застосовує ефективні й привабливі вербальні, невербальні й медіальні техніки комунікації;
- знає та застосовує формальні й неформальні стратегії оцінювання;
- є рефлексійним практиком, який постійно оцінює результати своїх дій, а також активно шукає шляхи особистісного і професійного розвитку;
- вдосконалює позитивні стосунки з учнями, колегами, батьками і різними інституціями з метою підтримки навчання молоді і їх досягнень [4].

Польські науковці наголошують, що серед багатьох компетенцій, які зумовлюють ефективний перебіг дидактично-виховного процесу, щоразу більшого значення в роботі й у професійному вдосконаленні вчителя набувають компетенції, що дозволяють йому разом з учнем розуміти й інтерпретувати навколишній світ, який швидко змінюється. У зв'язку з цими інтеграційними й глобалізаційними змінами з'являється потреба підготовки вчителя до участі в діяльності на регіональному, міжкультурному а також глобальному рівнях і підготовці учня до такої діяльності [3].

Більш широка, ніж до цього часу, автономія школи, отримана в результаті впровадження освітньої реформи, створює умови для креативних і самостійних дій всієї шкільної спільноти і розвитку необхідних для її реалізації компетенцій фахівців у сфері управління й підтримки якості. Реформа освіти й нова формула професійного авансу створили також можливості вибору способів, засобів, програм навчання. Ці

можливості відкрили перед вчителем нові освітні горизонти для господарювання. Щораз більшого значення у функціонуванні й роботі вчителя мають також компетенції, які проявляються в умінні пристосуватися до різних, іноді важких, умов і середовища разом з активною і ефективною боротьбою зі стресом. На цю проблему особливу увагу звертають науковці, які досліджують професійне вигорання вчителя [3].

У контексті вище зазначених проблем, а разом з тим очікувань і вимог, що стоять нині перед учителем, особливого значення набуває гуманістичний, в тому числі аксіологічний вимір вчительських компетенцій, як у процесі підготовки до професії, так і в подальшому професійному вдосконаленні. Про гуманістичний і аксіологічний виміри вчителя говорять сьогодні майже всі науковці і практики, експонуючи серед різних компетенцій ті, котрі приводять до дистанційного критика дійсності, який приймає власні рішення, шукає власний шлях, але який вказує на багато опцій, різноманітність сценаріїв, тобто ідентифікуючи загрози, ризики, кошти, усвідомлює можливості вибору в світі повному протилежностей. Натомість гуманістична і аксіологічна зорієнтованість професійного вдосконалення вчителів повинна бути скерована на розвиток їхньої особистості, на систему цінностей, мотиви інноваційно-творчої діяльності, на вдосконалення уміння здійснювати самоаналіз [3].

Відмітимо, що в Україні останнім часом активізувалися дослідження питання запровадження компетентнісного підходу в освіті. Все більше педагогів-дослідників та освітян-практиків звертаються до ідей компетентнісного підходу як одного з провідних напрямів вдосконалення національної системи освіти. Вони розглядають компетентність як інтегровану результативно-діяльнісну характеристику, що націлює людину на адекватну поведінку в сучасному суспільстві, інформаційному полі, орієнтацію на ринку праці, націленість на подальшу неперервну освіту [1].

Відтак, перспективою подальших досліджень вбачаємо аналіз конструктивних ідей Республіки Польща в набутті життєво важливих компетентностей, що дозволяють вчителю орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін в умовах ринку праці.

Література

1. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinpoo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення 10.06.2018).
2. Key Competencies A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. URL: <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf> (дата звернення 10.06.2018).
3. Kosiba G. Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje,

praktyka. URL: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30> (дата звернення 22.05.2018).

4. Lindner-Cegiela G., Kompetencje nauczyciela – miniwykład, URL: [https://womgorz.edu.pl/.../kompetencje_nauczyciela\[1\].pdf](https://womgorz.edu.pl/.../kompetencje_nauczyciela[1].pdf) (дата звернення 11.07.2018).

5. Rychen D.S., Tiana F.A. Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135038> (дата звернення 12.06.2018).

Bibliography

1. Khymynets V. Competent approach to professional development of a teacher. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (in Ukrainian)

УДК 374. (72)

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

E-mail: el.ogienko@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КАНАДІ

Анотація. *Визначено, що специфічність та відмінність системи освіти дорослих у Канаді зумовлюється історичними та національними особливостями розвитку держави, а також соціально-економічними факторами, серед яких провідне місце займає розбудова системи соціальної безпеки. Показано, що її системоутворюючим фактором є соціальні та особистісні освітні потреби громадян, суспільства, держави; доводиться, що у Канаді немає єдиної системи освіти, оскільки за Конституцією кожна провінція самостійно вирішує питання освіти, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, з урахування культурних, історичних, економічних особливостей провінції. З'ясовано, що система освіти дорослих Канади вирізняється розробленістю законодавчо-нормативної, теоретичної і науково-методичної бази, гуманістичною спрямованістю підходів, принципів, мети освіти дорослих.*

Ключові слова: *освіта дорослих; структура; законодавство; зміст освіти; Канада.*

Ohiienko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogics of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

E-mail: el.ogienko@gmail.com

ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN CANADA

Summary. The author substantiates the urgency of adult education problems under modern socio-economic conditions. The article states that the specificity and distinction of the adult education system in Canada is determined by the historical and national peculiarities of the state's development, as well as socio-economic factors, among which the development of the social security system takes the lead. It is shown that its system-forming factor is the social and personal educational needs of citizens, society and state; it turns out that Canada does not have a single education system, since under the Constitution every province independently decides on the issue of education, in general, and adult education, in particular, taking into account the cultural, historical, and economic characteristics of the province; it is found that adult education system in Canada stands elaborated legal and regulatory, theoretical and methodological basis, branching organizational structure, state funding, humanistic orientation approaches, principles and goals of adult education.

Key words: adult education; structure; legislation; content; Canada.

Огиенко Елена Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко

E-mail: el.ogienko@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КАНАДЕ

Аннотация. *Определено, что специфичность и отличие системы образования взрослых в Канаде обусловлено историческими и национальными особенностями развития государства, а также социально-экономическими факторами, среди которых ведущее место занимает развитие системы социальной безопасности. Показано, что ее системообразующим фактором являются социальные и личностные образовательные потребности граждан, общества, государства; доказывается, что в Канаде нет единой системы образования, поскольку по Конституции каждая провинция самостоятельно решает вопросы образования вообще и образования взрослых, в частности, с учетом культурных, исторических, экономических особенностей провинции. Выявлено, что система образования взрослых Канады отличается разработанностью законодательно-нормативной,*

теоретической и научно-методической базы, гуманистической направленностью подходов, принципов, целей образования взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых; структура; законодательство; содержание образования; Канада.

Соціальні зміни, що відбуваються у світі, обумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти як найважливішого інструменту суспільного розвитку. Освіта розглядається як первинний стратегічний фактор та ресурс розвитку цивілізації, країни, особистості, як фактор національної безпеки та порятунку людства в умовах суспільної кризи, як головна рушійна сила соціально-економічного розвитку країни. Це зумовило заміну концепції «освіти на все життя» концепцією неперервної освіти, яка сьогодні прийнята та усвідомлюється у країнах усього світу та спрямована на зріст як професійного, так й особистісного освітнього потенціалу людини впродовж життя.

Розвиток концепції неперервної освіти та необхідність її реалізації загострили у суспільстві проблему освіти дорослих, яка на Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих у Гамбурзі в 1997 р. була названа ключем до XXI століття. Конференція у своїй декларації рекомендувала урядам усіх держав вважати освіту дорослих одним із пріоритетів державної політики. Перш за все, це зумовлено тим, що саме доросла людина є головною продуктивною силою суспільства, саме від неї залежить рівень соціально-економічного розвитку та конкурентноздатності країни. По-друге, доведено (ЮНЕСКО), що для суспільств, яке динамічно змінюється, ефективність та незворотність будь-яких соціально-економічних та політичних реформ вимагає перенавчання не менш як 25% дорослого населення.

Перехід України до інформаційно-технологічного суспільства, демократичні зміни в соціально-економічному розвитку держави, процеси інтеграції національної освіти в європейський освітній простір потребують реформування системи освіти дорослих, обґрунтування її концептуальних засад. У цьому контексті актуальним стає вивчення, аналіз та переосмислення зарубіжного досвіду. При цьому у країнах високого економічного розвитку устарювання знань йде швидше, особливо технологічних, вимагаючи, тим самим, від людини постійного набуття нових як професійних, так й соціальних знань, зумовлюючи, таким чином, розвиток системи освіти дорослих.

У більшості розвинених країн проблемі освіти дорослих приділяється належна увага: розроблені та діють закони про освіту дорослих, які фіксують правові, фінансові та організаційні гарантії та права громадян у цієї галузі освіти; організована підготовка викладачів – андрагогів тощо. У даному контексті без сумніву буде корисним вивчення

канадського досвіду створення та втілення в життя концепції освіти дорослих. На нашу думку, існуюча система освіти дорослих у Канаді є одним із вагомих чинників, що зумовлює ведучі економічні показники та стабільність даної держави. Тому вважаємо, що вивчення та аналіз концептуальних засад освіти дорослих Канади є актуальним і виправданим.

Теоретичні та практичні аспекти освіти дорослих Канади стали предметом досліджень провідних науковців розвинених країн, передусім таких, як П. Джарвис, Д. Кідд, К. Кросс, Дж. Майлс, С. Мерріам, К. Мієрс, К. Рубенсон, Г. Селмен, Дж. Хекман, та інш. На пострадянському просторі проблемі освіти дорослих присвячені дослідження Н. Борисової, С. Вершловського, В. Ісаєва, Н. Муқан, Н. Ничкало та ін., але системі освіти дорослих у Канаді приділялося не достатнього уваги.

Це зумовило вибір теми наукової статті, мета якої – обґрунтування організаційно-змістових аспектів функціонування системи освіти дорослих у Канаді. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: визначити передумови розвитку сучасної освіти дорослих у Канаді; дослідити мету, принципи та підходи ефективного її функціонування; визначити та обґрунтувати специфічні властивості канадської системи освіти дорослих.

Для вирішення окреслених завдань та досягнення мети основними методами дослідження були загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Також використовувалися структурно-логічний і структурно-функціональний аналіз, які уможливили визначення специфічні властивості канадської системи освіти дорослих.

Освіта дорослих являє собою важливу складову загальної системи освіти, тому мета, функції та її принципи органічно пов'язані з загальними концептуальними положеннями освіти, взагалі. Водночас, освіта дорослих діє як відносно відокремлена система неперервної освіти, яка спрямована на задоволення освітніх проблем дорослої людини, тому спирається на власні концептуальні засади [5; 10].

Визначаючи концептуальні засади освіти дорослих ми усвідомлювали, що вони зумовлюються та реалізуються у контексті загальної соціально-економічної політики, на яку значний вплив мають норми та цінності суспільства.

Соціальна політика Канади базується на соціально-демократичних ціннісних орієнтаціях та вважається однією з найгуманніших у світі. Держава надає кожному громадянину рівне право на соціальне забезпечення. Така соціальна політика є специфічною у порівнянні з європейськими країнами, її називають системою соціальної безпеки [8].

Проведений нами аналіз наукових джерел показує, що розвиток освіти дорослих у Канаді має тривалу історію, а провідною метою системи

освіти Канади, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, є створення умов для розвитку здібностей людини та забезпечення суспільства знаннями та вміннями, які повинні слугувати його інтересам [9]. Звідси, система освіти дорослих базується на збалансованості підходів для досягнення цих, не завжди гармонізованих між собою, цілей.

Соціально-філософський, соціологічний, психолого-педагогічний аналіз проблем освіти дорослих Канади показав, що у сучасному розуміння освіта дорослих – це система, у якій системоутворюючим фактором стають соціальні та особистісні освітні потреби громадян держави [1;4;7]. У залежності від їх значимості, та можливостей задоволення формуються підсистеми освіти дорослих: формальної, неформальної та інформальної освіти. При цьому, кожна підсистема являє собою складне утворення, яке складається з ряду взаємодіючих та взаємозумовлюючих компонентів, як то: мережа освітніх та культурно-просвітницьких закладів, асоціацій та центрів, освітніх програм, органів управління тощо.

На відміну від інших розвинених країн, у Канаді немає єдиної системи освіти: за Конституцією кожна провінція самостійно вирішує питання освіти, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, з урахування культурних, історичних, економічних особливостей провінції [4].

Наприклад, у провінції Квебек Міністерство освіти, відпочинку та спорту разом з Міністерством трудових ресурсів та соціального розвитку розробили план дій на наступні п'ять років, який стартував у 2008-2009 рр. Основними його стратегічними напрямками стало визначення чотирьох пріоритетів у розвитку системи освіти дорослих:

- підвищення рівня компетентності та грамотності дорослих у системі базової освіти дорослих;
- поліпшення доступності до освітніх програм як для зайнятих, так й безробітних дорослих;
- полегшення імміграції до квебекського суспільства через отримання робочих місць та вивчення мови;
- визнання умінь та кваліфікацій дорослих та адекватна відповідь на потреби дорослих у підвищення їх кваліфікації [2].

У провінції Нунавут стратегія освіти дорослих базується на нунавутських соціальних цінностях, принципах та підходах, які акцентують увагу в освіті дорослих на розвиток навичок через практику та дію; необхідності бути винахідливим та інноваційним у пошуку рішень; прийнятті рішень через обговорення та узгодження; неперервність освіти. Основною метою стратегії освіти дорослих є підвищення рівня грамотності населення провінції, боротьба з бідністю, соціальною маргіналізацією, а також задоволенню потреб провінції у компетентних фахівцях [6].

У провінції Манітобі відділ вищої освіти та грамотності несе відповідальність за визначення пріоритетів у системі освіти дорослих та її

фінансування. Відділ працює у тісній співпраці з школами, коледжами, університетами, іншими провінційними закладами та підтримує функціонування центрів освіти дорослих. У 2009 році у Манітобі було прийнято Закон грамотності, який спрямований на реалізації стратегії грамотності дорослих.

У провінції Британська Колумбія теж створено умови та ґрунтовна законодавча база освіти дорослих, яка охоплює Закон шкіл, Закон коледжів та інститутів, Закон про університети тощо. Наприклад, Закон шкіл передбачає надання школами освітніх програм для дорослих, а коледжі, інституту та університети повинні мати різноманітні програми щодо навчання дорослих [2].

Наші розвідки дозволили з'ясувати, що велика кількість освітніх програм для дорослих у Канаді спрямована на забезпечення двох основних напрямів в освіті дорослих: базова освіта дорослих, грамотність, мовні програми; професійна освіта дорослих - освіта для отримання робочого місця та підвищення кваліфікації [1;4;7].

Наголосимо, що серед провайдерів базової освіти дорослих і програм грамотності – школи, коледжі, центри та організації з надання таких послуг, а також приватні заклади. Наприклад, у провінції Альберта працює 83 організації освіти дорослих, що надають широкий діапазон освітніх послуг дорослим людям: курси грамотності, курси англійської мови як другої, курси підвищення кваліфікації тощо. Крім цього, покращити функціональну грамотність за допомогою волонтера-тьютора дає можливість залучення до програм грамотності дорослих. У провінції існує понад 70 таких програм. Вони надають суттєву допомогу для покращення навичок у читанні, письму, розвитку мислення тощо.

Організації освіти дорослих та Програми грамотності волонтерів-тьюторів є частиною Програми подовженої освіти Альберти, яка спрямована на досягнення трьох цілей:

- розробка стратегії, для розширення участі та освітніх можливостей аборигенам, іммігрантам ті іншим групам населення;
- покращення доступу до навчання через мобільність переходу між та у межах систем освіти;
- забезпечення можливості у місцевих громадах (включаючи аборигенів, іммігрантів та інші незначні групи населення) повернення до навчання з метою отримання роботи та самореалізації [2].

У провінції Нова Шотландія створена Новошотландська школа для навчання дорослих (NSSAL), яка є складовою відділу освіти дорослих Міністерства праці та робочої сили. Її діяльність спрямована на створення системи освіти дорослих з надання послуг з покращення грамотності, надання можливості отримати дорослій людині середню освіту. Школа працює у тісній співпраці з організаціями та навчальними закладами, які

надають повний курс середньої школи. Окрім того, школа підтримує багато мовних курсів [4].

У провінції Манітоба 44 центри освіти дорослих надають базову освіту дорослим людям. Деякі з них повністю або частково фінансуються владою, а деякі – з інших джерел фінансування.

Далі заактуалізуємо на такій організаційно-структурній особливості надання базової освіти дорослих та програм грамотності, як диверсифікація закладів. Такі освітні послуги дорослим, разом зі школами, надають освітні асоціації, громадські об'єднання, волонтерські групи грамотності та інші неурядові організацій.

В освіті для отримання робочого місця та підвищення кваліфікації акцент робиться на різноманітності провайдерів та освітніх програм, у яких промисловість та влада тісно співпрацює, як для визначення потреб бізнесу, софінансування, так й для їх оцінки. Наприклад, у провінції Квебек для набуття освіти для отримання робочого місця, а також технічної освіти існує понад 300 програм, що відповідають як потребам бізнесу та промисловості, так й освітнім потребам дорослих людей.

Міністерством освіти в Онтаріо створено окремий Сектор Фонду ініціатив, який опікується допомогою промислового сектору та узгоджує навчальні програми [2; 3].

Проведений нами аналіз літератури [1-9], дозволив визначити та розглянути провідні принципи функціонування системи освіти дорослих у Канаді, серед яких:

- принцип соціального партнерства, який передбачає конструктивну взаємодію усіх суспільних секторів: владних структур, бізнесу, неурядових організацій, освітніх закладів тощо задля задоволення їх потреб та створення умов для постійного розвитку дорослої людини. Заактуалізуємо на тому, що реалізації даного принципу сприяє фінансова політика уряду, податкові та інші стимули, які заохочують до активної участі всіх партнерів;

- потребнісно-мотиваційний принцип, який акцентує уваги на необхідності розвитку системи освіти дорослих у відповідності з потребами регіональних, культурних та економічних громад. Кожна громада повинна мати можливість пропонувати освітні програми, які відповідають потребам дорослих людей та розробляти мотиваційні механізми, що спонукають людей до навчання;

- принцип мобільності, який пов'язаний із забезпеченням визнання та мобільності професійних та особистісних компетентностей на територіях всіх провінцій Канади;

- принцип диверсифікації, який реалізується не тільки через наявність великої кількості навчальних закладів та різноманітних навчальних програм, кваліфікацій, рівнів освіти та термінів навчання,

багатоканальне фінансування та управління, а й через надання консультаційних послуг дорослих щодо можливості навчання дорослої людини, вільний доступ до інформації та змісту освітніх програм, фінансову підтримку, оцінку компетентностей тощо;

- принцип гнучкості, який вимагає гнучкості у розробки навчальних програм, у термінах, строках та формах і методах навчання дорослої людини, заохочення її до навчання та розширення доступу до освіти;

- принцип якості, що акцентує на необхідності оцінки та забезпечення якості освітніх послуг у системі освіти дорослих, передусім, якості освітніх програм та результатів навчання;

- принцип рівних можливостей, який забезпечує створення умов та національної інфраструктури задля гарантування кожному доступу до освіти, особливо аборигенам, іммігрантам, інвалідам, людям з низьким рівнем освіти.

Отже, у концептуальному плані сучасну освіту дорослих у Канаді можна визначити як гнучкий та динамічний процес адаптації людини до змін у суспільстві, включення людини через нові знання у соціально-економічну сферу діяльності з урахуванням її потреб, очікувань та подальшому прогресивному розвитку як людини, так й суспільства в цілому.

Дослідження доводить взаємозумовленість та тісний взаємозв'язок між виділеними принципами освіти дорослих, що забезпечує ефективність всієї системи освіти дорослих та зумовлює застосування таких підходів: синергетичного, що базується на системності та цілісності, самозбереженні та саморозвитку структур, які складають систему освіти дорослих; аксиологічного – забезпечує розвиток ціннісних уявлень про призначення освіти для духовного розвитку людини, для пізнання світу, себе, соціального життя; культурологічного, який за визначенням В.С. Біблера, виражає загальну форму спілкування та буття різних культур; гуманістичного, що відображає ідеали людиноцентристської освіти; андрагогічного – враховує особливості дорослої людини при організації навчального процесу.

Дослідження концептуальних засад освіти дорослих Канади дозволило зробити висновок, що її специфічність та відмінність зумовлюється історичними та національними особливостями розвитку держави, а також соціально-економічними факторами, серед яких провідне місце займає розбудова системи соціальної безпеки; розумінням освіти дорослих як одного із найважливіших чинників економічного й соціально-культурного прогресу, духовного розквіту людини та розвитку демократичного суспільства; розробленістю законодавчо-нормативною, теоретичною та науково-методичною бази, розгалуженістю організаційної

структури; державним фінансуванням; гуманістичною спрямованістю підходів, принципів, мети освіти дорослих.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо проблему підготовки педагогічного персоналу та соціального партнерства у системі освіти дорослих Канади.

Література

1. Baran J., Berube G., Roy R., Salmon W. *Adult education and training in Canada: key knowledge gaps*. Ottawa: HRDC, 2000. 38 p.
2. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). *Developing an Adult Education Policy Framework: Terminology, Typology and Best Practices: / report Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) – Toronto: CMEC, 2005. 143 p.*
3. Council of Ministers of Education, Canada and the Canadian Commission for UNESCO. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) / report Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) for UNESCO – Toronto: CMEC, 2008. 105 p.*
4. Fenwick T., Nesbit T., Spencer B. *Contexts of adult education: canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publishing. Inc., 2006. 366 p.
5. Foley G. *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. Oxford: Open University Press, 2004. 352 p.
6. Nunavut. *Developing an adult learning strategy for Nunavut: A discussion document*. Department of Education. Nunavut: Iqaluit, 2004.
7. Rubenson K., Desjardins R., Yoon E. *Adult Learning in Canada: A Comparative Perspective. Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey / Rubenson, Kjell*. Retrieved January 12, 2008. URL: www.statcan.ca/english/research/89-552-MIE/89-552-MIE2007017.htm.
8. Selman G., Cooke M., Dampier P. *The Foundations of Adult Education in Canada* : Second Ed. Toronto: Thompson Publishing, 1998. 380 p.
9. Spencer B. *The Purposes of Adult Education: A Guide for Students*. Toronto: Thompson Educational, 1998. 151 p.

УДК378:374

Теренко Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
E-mail: eterenko@ukr.net

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Анотація. Розглянуто освіту дорослих як важливий інструмент формування громадянського суспільства у США та Канаді. Здійснено компаративний аналіз концептів «активне громадянство» та

«демократичне громадянство». Систематизовано принципи неформальної освіти дорослих. Проаналізовано особливості розвитку освіти дорослих в Україні у різні історичні періоди. Застосування низки загальнотеоретичних методів, а саме аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, узагальнення та конкретно наукових методів, а саме термінологічного аналізу, історико-генетичного аналізу, методу наукової екстраполяції дозволило розробити науково-методичні рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей північноамериканського досвіду у реформуванні системі освіти дорослих в Україні. визначаються можливості екстраполяції американського і канадського досвіду розвитку освіти дорослих у вітчизняний освітній простір.

Ключові слова: освіта дорослих, громадянське суспільство, активне громадянство, демократичне громадянство, США, Канада, Україна.

Terenko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer of the English Practice Chair, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko

E-mail: eterenko@ukr.net

EXTRAPOLATION OF NORTH AMERICAN EXPERIENCE OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN NATIONAL EDUCATIONAL SPACE

Summary. Nowadays informal adult education is viewed as a means of adults educational needs fulfilment, their perfection and self-development and as a mechanism of democratic society formation, for it helps to form socially active citizens, who are mobile in professional and social contexts to rapid changes in social environment. Key concepts in American and Canadian state and society formation are «activity», «civil society», «democratic society». Movement for civil rights is the most vivid social phenomenon in Canadian and American history.

The aim of the article is to work out recommendations concerning creative application of positive American and Canadian experience in reformation of national system of adult education. For fulfilment of the mentioned aim the following methods are applied a system of general theoretical methods in particular analysis, synthesis, comparison, abstraction, concrete scientific methods in particular term analysis and historical genetic analysis.

Analysis of peculiarities of adult education development in different historical periods in Ukraine is conducted. Adult education as an important element of civil society formation in the USA and Canada is viewed. Analysis of

concepts «active citizenship» and «democratic citizenship» is conducted. Principles of informal adult education are systematized. Recommendations concerning creative application of positive ideas of American and Canadian experience in national adult education system are worked out.

Results of the conducted research work give opportunity to state that American and Canadian experience in the field of adult education can help to create harmony between national traditions and world achievements on the basis of humanism and democracy; to give high quality educational service to adults, synchronize national system of adult education with world tendencies, provide conditions for adult education development and its influence on economic development of state.

Key words: *adult education, USA, Canada, Ukraine, civil society.*

Теренко Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры практики английского языка Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко
E-mail: eterenko@ukr.net

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ СЕВЕРНОАМЕРИКАНСКОГО ОПЫТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация. *Рассмотрено образование взрослых как важный инструмент формирования гражданского общества в США и Канаде. Осуществлен компаративный анализ концептов «активное гражданство» и «демократическое гражданство». Систематизованы принципы неформального образования взрослых. Проанализированы особенности развития образования взрослых в Украине в разные исторические периоды. Применение ряда общетеоретических методов, а именно анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения, обобщения и конкретно научных методов, а именно – терминологического анализа, историко-генетического анализа, метода научной экстраполяции позволило разработать научно-методические рекомендации по творческому использованию прогрессивных идей североамериканского опыта в реформировании системы образования взрослых в Украине. Определены возможности экстраполяции американского и канадского опыта развития образования взрослых в образовательное пространство Украины.*

Ключевые слова: *образование взрослых, гражданское общество, активное гражданство, демократическое гражданство, США, Канада, Украина.*

Глобалізація та інтеграція викликали необхідність запровадження концепції освіти впродовж життя, згідно якої освіта дорослих є важливим фактором суспільного розвитку та підготовки висококваліфікованих фахівців. Застосування американського та канадського досвіду у галузі освіти дорослих є важливим для вітчизняної педагогічної науки, оскільки наша країна прагне до удосконалення системи освіти згідно міжнародних стандартів та вважається демократичною європейською країною. Освіта дорослих є не тільки інструментом самовдосконалення та саморозвитку, а й засобом формування громадянського суспільства, оскільки сприяє формуванню активних громадян.

Вітчизняним компаративістами (Н. Бідюк, І. Литовченко, Л. Лук'янова, Н. Терьохіна, О. Огієнко та ін.) досліджувались особливості функціонування американської системи освіти. Особливості функціонування канадської системи освіти стали предметом дослідження у таких науковців як М. Борисова, В. Жуковський, Н. Муқан, І. Руснак та ін.

Мета статті – окреслення можливостей використання прогресивного американського і канадського розвитку освіти дорослих в контексті реформування освітньої системи України. Для реалізації поставленої мети доцільним є використання низки загальнотеоретичних методів, а саме аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння та узагальнення, які дають можливість з'ясувати стан розроблення проблеми, сформулювати вихідні положення і висновки; конкретно наукових методів, а саме термінологічного аналізу, який дозволяє уточнити визначення, розкрити сутність основних понять, історико-генетичного аналізу, який уможливорює простежити ґенезу освіти дорослих, методу наукові екстраполяції, який дозволяє розробити рекомендації щодо творчого використання американського і канадського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Освіта дорослих у США і Канаді має давні традиції та надбання. У цьому контексті особлива увага приділяється питанню громадянства. У США більшого поширення набув концепт «активне громадянство», що передбачає активну участь громадян, в той час як у Канаді застосовується концепт «демократичне громадянство», яке зорієнтоване на формуванні демократичних цінностей. Зазначені концепти є схожими та взаємодоповнючими за змістом та сутністю, звертають увагу на важливості солідарності, взаєморозуміння культурних відмінностей, формуванні громадянського демократичного суспільства.

У Хартії Ради Європи зазначено, що освіта для демократичного громадянства передбачає освіту, навчання, просвітницьку, інформаційну, практичну діяльність, та активні дії, спрямовані на надання тому, хто навчається знань, вмінь та навичок, а також моделей поведінки та ціннісного ставлення та захист демократичних прав і обов'язків членів

суспільства, цінити різноманітність та відгравати активну роль у демократичному житті для підтримки та захисту демократії та верховенства права [4].

Освіта для активного громадянства та освіта для демократичного громадянства демонструють, що освіта не може бути відділена від соціального середовища, тому врахування специфіки економічної, політичної, соціальної сфер функціонування громадянського суспільства є важливим для формування активних громадян держави. Така освіта передбачає надання громадянам знань, умінь та навичок, необхідних для участі у житті суспільства; ведення діалогу та вирішення конфліктних ситуацій, досягнення консенсусу, спілкування та взаємодії, усвідомлення прав та обов'язків людини, норм поведінки в суспільстві. Освіта для активного громадянства є складовим елементом освіти впродовж життя та суспільства, що навчається та націлене на оволодіння громадянської компетентністю, яка характеризується знанням соціальних, громадянських та політичних структур. А неформальна освіта дорослих передбачає розвиток дорослої людини на засадах демократії, формування соціальних компетентностей, служіння державі [5].

Організація неформальної освіти є багатограним процесом, який передбачає планування, демократичне прийняття рішень та дій, активну участь тих, хто навчається у процесі навчання. Ключовими принципами неформальної освіти дорослих для активного громадянства є принципи добровільності, ініціативності, взаємодопомоги, взаєморозуміння, готовності та поранення мін, готовності до колективних ді у громаді. Прикладом використання можливостей неформальної освіти у практичній діяльності для активного громадянства є народна школа «Хайландер». Дана освітня інституція була заснована у 1932 р. як осередок для розв'язання проблем окремих особистостей і спільноти в цілому [7].

На думку М. Хортон, засновника зазначеного навчального закладу, в основу навчальної діяльності має бути покладено радикальну ідею, запропоновану суб'єктами навчального процесу. Освітні реформи не будуть характеризуватися високим рівнем ефективності, якщо суб'єкти навчального процесу не будуть залучені до розробки реформ. В основу реформи має бути покладено попередньо здобутий досвід. Звернення до попереднього навчального досвіду передбачає життєву активність та участь кожного учня у навчальній діяльності. Застосування попереднього навчального досвіду передбачає вихід за межі програм та інтеграцію індивідуального навчального досвіду у колективний навчальний досвід. До 1942 р. навчальна діяльність була націлена на навчання лідерів народних рухів, профспілок, а з 1952 р. на подолання міжрасових конфліктів у суспільстві, то на початку XXI століття актуальність набуває економічна та екологічна грамотність, інтеграція економічної та військової політики, формування активної громадянськості [7].

Методи навчання, що застосовуються у школі «Хайландер» націлені на реалізацію поставленої мети – самоорганізації громади на засада взаємодії її учасників, приймаючи до уваги їх життєвий досвід, а не на розбудові суспільства на засада певної політичної чи релігійної доктрини. Ключовим принципом функціонування «Хайландер» є добровільне об'єднання учасників громади та їх взаємодія. Не менш значущим є принципи демократії, взаємопідтримки та інтегрованої соціальної діяльності. Відмінною рисою даної освітньої інституції є те, що навчальний процес відбувається через діяльність, в основі якої лежить співпраця викладів та учнів. Педагогічний персонал дотримується думки, що для розбудови громадянського суспільства на засадах демократії необхідним є її інтеграція у повсякденну навчальну діяльність. Навчальний процес побудований таким чином, що учням постійно необхідно вирішувати навчальні завдання за рахунок колективної діяльності. Діяльність викладачів націлена на навчання учнів самостійно приймати рішення та нести відповідальність за своє життя.

Отже, народну школу «Хайландер» можна назвати установою активної громадянськості, яка працює для розбудови демократичного суспільства та виховання активних і відповідальних громадян своєї країни.

Наша держава має досвід організації і впровадження освіти дорослих. Так, у XIX – на початку XX ст. Х. Алчевська сформувала дидактичні та методичні засади освіти дорослих у недільних школах. Дослідниця видала посібник «Книга дорослих», у якому пояснювались особливості навчання дорослих у недільних школах. Зазначений посібник перевидавався декілька разів, оскільки застосовувався не лише в недільних школах, а й у недільно-вечірніх класах робітників, бібліотеках, читальнях, на курсах.

Наведемо ще один приклад. М. Галушинський працював директором гімназії та відкрив загальноосвітній селянський університет, займався розробкою теоретичних засад освіти дорослих на початку XX століття та вважається першим вітчизняним андрагогом.

У період до другої світової війни освіта дорослих здійснювалась через рух за ліквідацію неграмотності, який мав місце у гуртках, групах, хатах-читальнях, бібліотеках.

У період після другої світової війни зросла кількість шкіл для робочої та сільської молоді, які починаючи з 1958 р. були трансформовані на загальноосвітні школи для дорослих. Найбільш розповсюдженою формою освіти дорослих у 70-ті роки була лекція, яка читалась у післядипломних закладах таких як інститути та факультети підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

У зв'язку зі здобуттям Україною незалежності була зруйнована радянська система освіти дорослих: період незалежності України

характеризується зниженням чисельності народних університетів і вечірніх шкіл. Даний період визначається зниженням рівня фінансування освіти дорослих та відкриттям приватних гуртків та тренінгів.

На початку ХХІ ст. послуги з освіти дорослих надають державні навчальні заклади, які працюють у сфері перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників. Послуги з неформальної освіти дорослих надаються некомерційним установами, які займаються розробкою навчальних програм у диверсифікованих освітніх проєктах, здійснюють перепідготовку тренерів для проведення даних навчальних програм та видають науково-методичну літературу. Наприклад, громадська організація «Знання України» здійснює видавництво літератури та заснувала відкритий «Університет сучасних знань»; організація «Просвіта», яке здійснює видавництво літератури та отримує дотацію від держави; Всеукраїнське координаційне бюро «Освіта дорослих України», яке функціонує за підтримки ЮНЕСКО та інтегрує громадські, приватні, кооперативні та державні організації для надання допомоги малозабезпеченим дорослим у навчальній діяльності, особлива увага приділяється особам третього віку. Починаючи з 2000 р. організуються «Тижні освіти дорослих», упродовж яких здійснюється оцінка якості послуг з освіти дорослих та нагороджуються провідні організації та андрагоги.

Неформальна освіта людей пенсійного віку впроваджується університетами третього віку, що були відкриті у Києві, Ковелі, Дніпропетровську, Кременчуці, Євпаторії та інших містах України.

У 2000 р. групою науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України була розроблена «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», а проєкт концептуальних положень розвитку освіти дорослих в Україні був запропонований у березні 2009 р. У концепціях розкрита сутність понять «освіта дорослих», «дорослість», «зміст освіти дорослих», «дорослий учень», «навчання дорослого», «технології навчання дорослого», «андрагог».

За часів незалежності та переходу України до ринкової економіки актуальним стає розвиток вмінь та навичок адаптуватися до постійно змінних та кризових ситуацій. Вітчизняна система освіти дорослих має розвиватись, враховуючи вітчизняні культурні та історичні особливості та специфіку вітчизняного менталітету та особливості формування світової системи освіти дорослих.

Таким чином, актуальності набуває вивчення та творче застосування у вітчизняній системі освіти дорослих канадського та американського досвіду. На нашу думку, вдосконаленню рівня функціонування вітчизняної системи освіти дорослих сприятимуть такі положення:

1. Розробити нормативно-правову базу функціонування системи освіти дорослих: ухвалити законодавчі та регламентуючі акти, спеціальні закони або відповідні частини загальних законів про освіту, у яких розкривались би поняття, функції, завдання освіти дорослих; статус, категорії дорослих учнів; склад контингенту освіти дорослих; джерела фінансування освіти дорослих (урядове фінансування, гранти, співпраця з бізнесовими структурами, службами зайнятості, інші фінансові ресурси); права й обов'язки суб'єктів педагогічного процесу; інституалізувати освіту дорослих як незалежну сферу розвитку освіти, адже відсутність законодавчих норм породжує неузгодженість наукових досліджень та відсутність структурної єдності системи освіти дорослих.

2. Підвищити рівень розвитку ключових теоретичних, методологічних, технологічних, науково-методичних засад освіти впродовж життя, враховуючи психологічні особливості дорослої людини, адже незначна кількість наукових досліджень та розробок технологічних особливостей навчання дорослих впливає на зниження рівня ефективності здійснення педагогічного процесу.

3. Залучити громадські організації до формування способів організації освіти дорослих.

4. Розвивати співпрацю між інституціями освіти дорослих і ринком праці, що сприятиме прийняттю до уваги запитів замовників. Сформувати концепцію гнучкої, багаторівневої диверсифікованої системи освіти дорослих. Здійснити вітчизняні дослідження освіти дорослих для зібрання статистичних даних, що демонструють вік, стать, родинний та соціальний статус, рівень функціональної грамотності дорослих учнів. Відкрити кафедри андрагогіки, андрагогічної майстерності, факультети андрагогіки у педагогічних вищих навчальних закладах та закладах підвищення кваліфікації, викладачі яких будуть забезпечувати підготовку консультантів, тьюторів, соціальних працівників.

5. Ввести спеціальність «андрагогіка» у перелік спеціальностей післядипломної професійної освіти. Здійснювати підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації андрагогів у магістратурі, а також на спеціальних тренінгах, курсах, за рахунок стажування за кордоном.

6. Сприяти запровадженню додаткових пільг, фінансових та соціальних заохочень для формування умінь адаптуватися до складних та диверсифікованих умов життя.

7. Розвивати мережу закладів освіти дорослих на базі навчальних закладів, установ різних форм власності, а саме державної, громадської, приватної.

8. Підвищити рівень ефективності дистанційної освіти дорослих, яка формує масовість, загальнодоступність та безперервність професійної освіти, а також ефективності просвітницької діяльності, спрямованої на

підвищення рівня культури та соціальної активності громадян.

9. Визнати освіту дорослих обов'язковою складовою системи неперервної освіти, розширити та удосконалити систему неформальної освіти дорослих в умовах професійної діяльності та у вільний від роботи час, оскільки даний вид освітніх послуг є джерелом розвитку мотиваційної сфери особистості формуючи навички самовдосконалення та духовного розвитку.

10. Забезпечити валідацію та сертифікацію попередньо здобутої освіти, що є фактором розширення індивідуальної навчальної траєкторії, сприяє підвищенню навчальної мотивації, сприяє професійному розвитку та підготовці висококваліфікованих кадрів, які є запорукою функціонування економіки заснованої на знаннях.

11. Розробити освітні програми, що враховують особливості людей похилого віку та людей, які не володіють державною мовою. Проводити заходи щодо популяризації освіти впродовж життя та неперервного самовдосконалення. Розробити систему маркетингу консультаційної та інформаційної підтримки освіти дорослих. Забезпечити реалізацію стратегії партнерства в освіті дорослих на міжнародному рівні.

Результати праведного дослідження дають підстави для висновку про те, що американський і канадський досвід у сфері освіти дорослих дозволить гармонізувати національні традиції та світові надбання на засадах гуманізму та демократизму, надати високоякісні освітні послуги дорослому населенню, синхронізувати вітчизняну систему освіти дорослих зі світовими тенденціями, забезпечити умови ефективного розвитку освіти дорослих та її вплив на економічний розвиток держави.

Перспективами для подальших досліджень вважаємо проведення порівняльно-педагогічних досліджень стосовно проблеми визнання результатів неформальної освіти дорослих у зарубіжних країнах, аналіз зарубіжних моделей освіти дорослих.

Література

1. Avis J. The Validation of Learner Experience: A Conservative Practice. *Studies in the Education of Adults*, 1995. № 27 (2). P. 173–187.
2. Baker H. A History of CAUCE: Its Formation, Development, and Role. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 1993. Vol. 21, P. 37–65.
3. Beatie E. *Montreal Public Education in the Mass Media: National Farm Radio Forum on CBC Radio*. Concordia: Concordia University, 1999.
4. Belanger C. Prior Learning Assessment (PLA) in Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 1998. Vol. 28, P. 99–120.
5. Bloom M. *The Brain Gain: Economic Effects of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*. Ottawa: Conference Board of Canada, 2001.
6. Campbell A. *Breaching the Barriers to Workplace Literacy*. Ottawa: The Conference Board of Canada, 2001.
7. Campbell A. *Profiting from Literacy: Creating a Sustainable Workplace Literacy Program*. Ottawa: The Conference Board of Canada, 2005.

8. Davis R. *Building a Road Map for the «Lost Highway» of Adult Learning: The Legacy of the Adult Learning Knowledge Centre*. Ottawa: Adult Learning Knowledge Centre, 2009.

9. Davison Ph. *Understanding PLAR as an Asset-Based Approach to Increase Participation in Adult Learning: Perspectives from Users, Service Providers and Stakeholders*. – Ottawa: Adult Learning Knowledge Centre, Canadian Council on Learning, 2009.

10. Day M. *Developing Benchmarks for Prior Learning Assessment – Practitioner Perspectives*. Toronto: Human Resources Development Canada, 2000.

УДК 37.013.73:81

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету

ORCID ID 0000-0002-6191-9569

E-mail: tovkanec@rambler.ru

ТЕНДЕНЦІ В РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ У XXI СТОЛІТТІ

Анотація. Розглянуто проблему розвитку мовної освіти в європейському освітньому просторі. Обґрунтовано тенденції мовної освіти в XXI столітті. Підкреслено важливість інформаційного середовища у розвитку мовної освіти, визначено як тенденції розвитку полімовної освіти, врахування сучасних філософських, педагогічних, психологічних та лінгвістичних підходів, врахування специфіки умов реалізації освітньої діяльності при навчанні мов у національних освітніх установах, застосування новітніх педагогічних технологій у мовній освіті, спрямування на формування пізнавально-творчої особистості, яка має високий рівень комунікативної компетентності. Застосовані такі методи дослідження, як аналіз психологічної, лінгвістичної та педагогічної літератури, педагогічне спостереження, узагальнення результатів, аналіз європейських документів і мовних програм.

Ключові слова: мовна освіта, мовна політика, тенденції розвитку, європейський освітній простір.

Tovkanec Hanna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Primary Education Theory and Methodology, Mukachevo State University

ORCID ID 0000-0002-6191-9569

E-mail: tovkanec@rambler.ru

EDUCATIONAL LANGUAGE TENDENCIES IN THE XXIst CENTURY EUROPE

Summary. *The article touches upon the problems of language development in European educational space. Tendencies of language education in the XXI century have been substantiated here. The importance of informational environment in the development of linguistic education has been emphasized, along with the trends for multilingual development of education, which consider modern philosophical, pedagogical, psychological and linguistic approaches, specific conditions of implementing the new activities into language teaching at national educational institutions, the use of latest pedagogical technologies directed towards development of cognitive and creative aspects of personality, who has a high level of communicative competence. The research methods of psychological analysis, linguistic and methodological literature study, pedagogical observation, generalization of results, analysis of European documents and linguistic programs have been applied. The strategic objective of European language policy has been emphasized – to support the national and international cooperation of governmental and non-governmental institutions in the system of teaching and assessment methods. It has been stated that language orientation is a key priority in European society, which supports European strategy towards international mobility and close cooperation, encourages the development of a diverse European cultural life through mutual learning of national and regional languages.*

Key words: *language education, language policy, development tendencies, European educational environment.*

Товканець Анна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики начального образования Мукачевского государственного университета

ORCID ID 0000-0002-6191-9569

E-mail: tovkanec@rambler.ru

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХХ ВЕКЕ

Аннотация. *Рассмотрена проблема развития языкового образования в европейском образовательном пространстве. Обоснованно тенденции языкового образования в XXI веке. Подчеркнута важность информационной среды в развитии языкового образования, определены как тенденции развитие полиязыкового образования, учета современных философских, педагогических, психологических и лингвистических подходов, учета специфики условий реализации*

образовательной деятельности при обучении в национальных образовательных учреждениях, применение новейших педагогических технологий в языковом образовании, акцент на формирование познавательно-творческой личности, обладающей высоким уровнем коммуникативной компетентности. Применены такие методы исследования, как анализ психологической, лингвистической и педагогической литературы, педагогическое наблюдение, обобщение результатов, анализ европейских документов и языковых программ.

Ключевые слова: *языковое образование, языковая политика, тенденции развития, европейское образовательное пространство.*

Феномени глобалізації, інформатизації, становлення суспільства знань стрімко змінюють світ, умови буття людини і суспільства. Європейське суспільство стає більш інтерактивним, мобільнішим та більш комунікативним», тому в даний час великого значення набуває мовна освіта. Основи загальної мовної стратегії Європейського Союзу в сфері освіти, зокрема по відношенню до інших мов, полягають у забезпеченні права всіх громадян вивчати і використовувати державну мову і мови нацменшин, вивчати щонайменше дві іноземні мови в період обов'язкової шкільної освіти, заохоченні та підтримці вивчення іноземних мов після шкільної освіти та у вищій школі [3, с. 27].

Вивчення досвіду європейської освіти засвідчило, що останнім часом як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники виявляють підвищений інтерес до окремих аспектів мовної освіти, зокрема таких як підвищення та активізація навчальної мотивації у вивченні мов (В. Андрущенко, С. Амеліна, Н. Арістова, З. Дорней, Р. Гарднер, С. Занюк, Є. Ільїн, Н. Ігнатюк, І. Красногорова, А. Маркова, А. Реан, Е. Рут, С. Шандрук); навчальні стратегії в контексті самостійної підготовки (Ж. Анікіна, Н. Білоножко, П. Біммель, Н. Бражник, А. Венден, А. Кохен, І. Ломпшер, О. Любашенко, Дж. О'Меллі, Б. Місслер, Р. Оксфорд, Н. Пікард, Н. Пиркіна, У. Рампілльон, Дж. Рубін, І. Семенишин, В. Янікова); лінгводидактичні особливості навчання мовам (О. Беренфенгер, С. Занюк, І. Зимня, М. Кабардов, А. Конишева, А. Линда, Н. Мірошніченко, Г. Панкратьєва, Н. Пиркіна, О. Поляков, С. Юр'єва), полікультурні засади іншомовної освіти та організація навчання іноземних мов у європейських країнах (І. Білецька В. Гаманюк, Р. Гришкова, Л. Гульпа, О. Максименко, О. Першукова), формування мовної особистості в контексті європейського соціокультурного освітнього простору (В. Махінов), розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи (М. Тадеєва, Ю Талалай) та інших.

О. Першукова, розглядаючи проблеми пріоритетних напрямів розвитку європейської мовної галузі, наголошує на важливості

багатомовності особи, яка має не тільки високий рівень володіння кількома мовами, а, в першу чергу, відкритість і зацікавленість, позитивне ставлення до проявів чужої культури і готовність опановувати мови, їх варіації усіх видів та послуговуватися ними у своєму житті. Багатомовна освіта – дієвий засіб формування у школярів здатності послуговуватися кількома мовами, бути мобільними для роботи і відпочинку, зацікавити і вмотивувати до опанування нових мов протягом усього життя [5, с. 46]. О. Любашенко акцентує увагу на методичних аспектах європейської мовної освіти, зокрема на умовах успішного засвоєння мови як моделі інтеріоризації будь-якого гуманітарного знання. При цьому підкреслює, що мовна освіта є найпрозорішою моделлю переходу змісту знання в особистісний смисл: саме тому дослідницький пошук європейської лінгводидактики останнього двадцятиліття спрямовано на вироблення стабільної поетапної стратегічної («крокової») моделі вивчення мови (граматики, лексики, комбінованих комунікативних курсів) для задоволення потреб повноцінної соціалізації людини в інформаційному середовищі [4, с. 12].

Андрущенко В.П., Скубашевська О.С. підкреслюють важливість мовної освіти для сучасного соціуму і пропонують загальну класифікацію мовних стратегій, які забарвлюють комунікативну взаємодію: стратегії вітання: а) одиниці усвідомленого набору відповідних знань («культуromеми»), динаміки комунікації («організація розмови»), наприклад стратегії ініціативи в розмові, введення в розмову розповіді, поправки тощо; б) властивості одиниць спілкування (знання семантичного потенціалу вислову, тобто можливостей спожити пропозицію в тому або іншому конкретному мовному акті), у тому числі, знання системи мовних актів і той або інший ступінь володіння нею як системою альтернатив; «техніка» реалізації конкретних мовних актів (технікою наказу, питання, констатації), у разі соціально-типових, «установчих видів» спілкування (коли той, хто говорить, відіграє конкретну соціальну роль в якій-небудь установі із закріпленим етикетом, включення знання механізму установи (досвідченого урядовця від новачка відрізняє добре знання цього механізму), техніки «здійснення» вислову тощо [1, с.135].

Водночас, сьогодні виокремлюються нові пріоритети і тенденції розвитку європейської мовної освіти, на яких зосередимо увагу в нашому дослідженні.

Мета статті: визначити основні тенденції в розвитку європейської мовної освіти на початку XXI століття. Дослідження напрямів розвитку європейської мовної освіти у XXI столітті ми здійснювали на основі аналізу психологічної, лінгвістичної та педагогічної літератури, педагогічного спостереження, узагальнення результатів, єдності індуктивного та дедуктивного методів для формулювання висновків, аналізу європейських документів і мовних програм, що забезпечило

можливість чіткого визначення тенденцій розвитку освітнього процесу.

Сучасна цивілізація вступає на принципово новий щабель розвитку. У науковій і публіцистичній літературі можна зустріти різні назви сучасного суспільства: інформаційне, психологічне, постіндустріальне та інші, але як би це суспільство не називали, його домінуючою тенденцією подальшого розвитку сучасної цивілізації є опора на інформаційні ресурси, комунікаційну взаємодію, які в більшій мірі забезпечує мовна освіта.

Європейська мовна політика спрямована перетворення розмаїтості мов і культур з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння, на полегшення спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, а також подолання упередження і дискримінації на основі кращого володіння сучасними європейськими мовами; на досягнення більшого об'єднання на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політичних дій

Узагальнення інформації з наукових джерел, педагогічних, психологічних та лінгвістичних наукових розробок, нормативно-регулюючих актів [3 – 9] дозволило виокремити тенденції в розвитку європейської мовної освіти, які, на нашу думку, полягають у наступному:

1. Розвиток полімовної освіти, що дозволяє особистості орієнтуватися в сучасному глобальному інформаційному просторі, усвідомлювати його як сукупність досягнень людського суспільства, готуватися до взаєморозуміння і продуктивного спілкування представників різних культур, розширювати доступ до іноземної «мовної матриці» та налагоджувати міжнародні мовні зв'язки. Мовна освіта передбачає включення у всі сфери освітньо-виховного комплексу – від змісту занять до технологічного процесу, від організації роботи самого вчителя, його робочого столу до організації розумової, професійно-педагогічної техніки; від самостійної роботи на уроці до активної, діяльної участі в роботі науково-практичної конференції, олімпіади, конкурсу; від взаємостосунків з одним учнем до цілого шкільного і позашкільного колективу (учнів, їх батьків та інших членів родини, вчителів) [1, с. 141]. Реалізація принципу полімовності дозволяє говорити про справжню демократизацію життя, зростання матеріальної та духовної культури, моральності, розвиток особи, реалізацію творчого потенціалу людей, подолання їх обмеженості та і просто нещастя, про формування реального комунікативного простору, відповідального відношення до праці. Тому основне завдання мовної освіти в полікультурному середовищі є не передача мовних знань, а створення ситуації співпраці, сумісного осмислення і співпереживання, де педагог виступає як консультант для того, щоб створити ситуацію пізнавальної діяльності.

2. Врахування сучасних філософських, педагогічних, психологічних та лінгвістичних підходів у мовній освіті.

Підхід до освіти є невід'ємним компонентом системи навчання мови і служить підставою для вибору методів і прийомів навчання, які реалізують той чи інший підхід, будучи тактичною моделлю освітнього процесу. Прийнято розглядати три компоненти, що визначають підхід до навчання: лінгвістичні, дидактичні та психолінгвістичні основи практичної навчальної діяльності.

Специфіка лінгвістичних методів полягає у використанні попередньо відібраних форм, які освоюються через аналіз форми, структури і функції одиниць мови. В основі навчальної діяльності, здійснюваної в рамках цих методів, лежить усвідомлене використання мовних одиниць, але метою використання є глибинне розуміння семантичного та граматичного аспектів мови, що, безумовно, відіграє важливу роль у формуванні комунікативної компетенції.

Комунікативні методи висувають на перший план потреби того, хто навчається, як суб'єкта навчальної та мовної діяльності. Основним орієнтиром організації навчання є створення умов для засвоєння заданих структур, які висуваються в певній послідовності і засвоюються при освоєнні необхідних комунікативних функцій. Мовний матеріал дається без попереднього пояснення, а комунікативні функції – без супутнього аналізу. Навчальні дії здійснюються в процесі мовної взаємодії в пропонуваніх комунікативних ситуаціях з врахуванням особливостей розвитку соціуму, відмінностей представників різних лінгвосоціокультурних груп.

3. Врахування специфіки умов реалізації освітньої діяльності при навчанні мов у національних освітніх установах, ВНЗ в тому числі в системі індивідуалізації освітнього процесу, посилення міжкультурної складової сучасної комунікації, її професіоналізації, при тому що моделювання процесу іншомовного спілкування відбувається в умовах штучного освітнього середовища, коли той, хто навчається, дистанційований від природного мовного середовища і носіїв цієї мови і культури, коли посередником комунікації в основному є викладач іноземної мови, що є представником рідної культури, але виступає в ролі медіатора культур.

4. Застосування новітніх педагогічних технологій у мовній освіті. Перед освітою на сучасному етапі ставляться завдання розробки методології, методів і способів поєднання інформаційних, демонстраційних і інтерактивних можливостей комп'ютерних технологій, зокрема Інтернету, з метою досягнення освітнього і розвиваючого ефекту в становленні особистості.

Умови інформаційного суспільства вимагають від фахівців будь-якого профілю вміння повноцінно використовувати нові інформаційні технології, глобальні комп'ютерні мережі і комп'ютерні телекомунікації у

професійній діяльності. У зв'язку з цим по-новому повинна бути визначена і місія мовної освіти: не просто відповідати поточним потребам і запитам суспільства, але бути випереджаючою по відношенню до нього [2]. До цих технологій відносяться, наприклад: гнучкі, інтенсивні, модульно спроектовані освітні програми, що забезпечують освітню мобільність; активні та інтерактивні технології (аналіз кейсів, розробка проєктів, навчання за допомогою тренажерів, імітаційні ігри); технології освіти через включення в дослідження і розробки; технології навігації і тьюторський супровід учнів; освітні ресурси з дистанційним доступом через Інтернет; освітні середовища, що сприяють особистісному і професійному зростанню.

5. Спрямування на формування пізнавально-творчої особистості, яка володіє високим рівнем комунікативної компетентності. Підготовка «фахівця як переважаючого типу людського капіталу» йде в минуле. На зміну приходить концепція «компетентнісного працівника», або «трансфесіонала» (надпрофесіонала), який не має жорсткої прив'язки до певної професійної діяльності як однієї культурної норми, тобто перехід від професії «як носіння і жорсткої фіксації однієї норми – до транспрофесії і навігації як здатності будувати і перебудовувати масиви знань і практик під проєкти [2]. В основі розвитку мовної освіти є прагнення до формування пізнавально-творчої особистості, яка володіє високим рівнем комунікативної компетентності, здатна до сприйняття і передачі різноманітної інформації. Загалом, на це орієнтують Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [3], європейська програма розвитку «Європа 2020» [8], Лісабонська стратегія тощо [9].

Вивчення тенденцій розвитку європейської мовної освіти дає підстави зробити висновки, що мовна освіта є ключовою прерогативою європейського суспільства, оскільки має на меті підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури та науки, але також у галузі торгівлі та промисловості; сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються, включаючи ті, вивчення яких менш поширене; враховувати потреби мультлінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливо розвиваючи здатність європейців спілкуватися один з одним понад мовні та культурні кордони, докладаючи постійних, довготривалих зусиль та стимулюючи ці зусилля шляхом підтримки і фінансування на всіх освітніх рівнях з боку

компетентних органів; попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі.

Стратегічне завдання європейської мовної освіти – це підтримка національної й міжнародної співпраці урядових і неурядових установ, залучених до розвитку методів викладання та оцінювання в галузі викладання сучасних мов та до створення і застосування засобів навчання, включаючи інститути по створенню і застосуванню мультимедійних матеріалів та забезпечення дій щодо необхідного для повного становлення ефективної європейської системи обміну інформацією, яка б охоплювала всі аспекти вивчення, викладання і дослідження мов та забезпечити широке використання інформаційних технологій [3]. Освіта на мовах і через мови, що характеризуються лінгвістичною і культурною багатогранністю, сприяє досягненням високих стандартів якості і справедливості. Зростаючий інтерес до мовної політики як способу закріплення демократичної громадянськості й соціальної згуртованості відображає увагу до мовної освіти в контексті міжкультурного діалогу в ХХІ столітті, перспективи вивчення чого може бути предметом подальших наукових досліджень.

Література

1. Андрущенко В.П. Скубашевська О.С. Мовні стратегії як чинник освітніх інновацій. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки*, 2010. С. 133–147.
2. Бауман З. *Текучая современность*. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Ред. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.
4. Любашенко О. В. Мовна освіта: європейські тенденції і перспективи розвитку української лінгводидактики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Тернопіль, 2012. № 1. С. 11–15.
5. Першукова О. Багатомовна освіта – пріоритетний напрям розвитку європейської мовної галузі. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2010. № 3–4. С. 38–48.
6. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація №1111 (1989) «Про європейський вимір освіти». *Бюлетень* Бюро інформації Ради Європи в Україні, 2002. № 9. С. 40–41.
7. Товканець Г.В. Мовна освіта в структурі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. Випуск 1 (7).
8. Europe 2020. A strategy for smart sustainable and inclusive growth. URL: Access Mode: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. –// European Comission.
9. Lisbon Strategy for growth and jobs: URL: http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843_en.html

Bibliography

1. Andrushchenko V.P., Skubashevskaya O.S. Language strategies as a factor in educational innovation. *Hileia: naukovyi visnyk. Filosofski nauky*, 2010. S. 133-147. (in Ukrainian)
2. Bauman Z. *Flowing modernity*. SPb.: Pyter, 2008. 240 s. (in Ukrainian)
3. *Zagalnoevropeyski recommendations of the m osnovno osviti: vivchennya, vikladannya, otsynuvnya* / Red. S.Iu.Nikolaieva. K.: Lenvit, 2003. 273 s. (in Ukrainian)
4. Liubashenko O.V. *Movny Osvita: European trends and prospects for development of Ukrainian language* // *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka*. Ternopil, 2012. № 1. S. 11–15. (in Ukrainian)
5. Pershukova O. *Bagatomovna Osvita - the first straightforward development of European Europe*. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 2010. № 3–4. S. 38-48. (in Ukrainian)
6. Parliamentary Assembly. Recommendation 1111 (1989) «About the European Vimir Osvi». *Biuleten Biuro informatsii Rady Yevropy v Ukraini*. 2002. № 9. S. 40–41. (in Ukrainian)
7. Tovkanets H.V. Language education in the structure of the future teacher training elementary school. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu*. Mukachevo: Vyd-vo MDU, 2018. Vypusk 1 (7). S. 197–200. (in Ukrainian)
8. Europe 2020. A strategy for smart sustainable and inclusive growth. URL: Access Mode: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. –// European Commission. (in English)
9. Lisbon Strategy for growth and jobs: URL: http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843_en.html (in English)

РОЗДІЛ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.016.658

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0001-9002-6439

E-mail: olgabanit@ukr.net

БІЗНЕС-ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТОП-МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Анотація. Виявлено, що однією із форм неформальної освіти топ-менеджерів є бізнес-освіта. Проаналізовано термін «бізнес-освіта», як певний набір структурованих та систематизованих знань; як система навчальних закладів, діяльність яких спрямована на підготовку та перепідготовку спеціалістів бізнес-сектора; як підготовка навчального персоналу для бізнес-сектора. Концептуально бізнес-освіта визначається як компонент професійної освіти, спрямований на задоволення потреб особи, групи, суспільства та держави. Доведено, що головною метою бізнес-освіти є формування умінь, навичок і компетентності у фахівців, що дозволяють створити оригінальні бізнес-пропозиції, які високо оцінюються споживачами та забезпечують здатність випередити конкурентів протягом довгострокового періоду. Виявлено сучасні технології та методи, орієнтовані на практичну спрямованість навчання.

Ключові слова: неформальна освіта, бізнес-освіта, топ-менеджер, міжнародна організація.

Banit Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

ORCID ID 0000-0001-9002-6439

E-mail: olgabanit@ukr.net

BUSINESS EDUCATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TOP-MANAGERS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

Summary. There has been revealed that one of the forms of non-formal education of top managers is business education. That is related to the

knowledge development for solving problems of companies in the field of management functions, management reserve and top management training, the international companies often give business schools for outsourcing. The term «business education» is analyzed: as a certain set of structured and systematized knowledge; as a system of educational institutions, whose activities are aimed at training and retraining of the business sector specialists; as training staff for the business sector

Conceptually, business education is defined as a component of vocational education, which is aimed at satisfying the needs of the individual, group, society and the state. Separation of business education in a special component is provided by the formation of a wider range of not only professional but also business skills. In business education, besides training entrepreneurship and business standards, much attention is drawn to the development of leadership and business research. Important components of a specialist training in business education are: general, legal, professional, psychological and pedagogical, economic training, management education and self-management. At the same time, both specific aspects related to the management of the company and personal issues are considered.

It is proved that the main objective of business education is the formation of professionals' skills and competence, which allow creating original business proposals that are highly valued by consumers and provide the ability to get ahead of competitors for the long term. In business education, the modern technologies and teaching methods focused on the practical orientation of education are used. Basically, these training programs are aimed at professionals who already have a higher education institution diploma, hold managerial positions and, at the same time, try to enhance their professional outlook.

Key words: non-formal education, business education, top manager, international organization..

Банит Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

ORCID ID 0000-0001-9002-6439

E-mail: olgabanit@ukr.net

БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Анонсація. Виявлено, що однією з форм неформального освіти топ-менеджерів є бізнес-освіта. Проаналізовано термін «бізнес-освіта» як визначений набір

структурированных и систематизированных знаний; как система образовательных учреждений, деятельность которых направлена на подготовку и переподготовку специалистов бизнес-сектора; в качестве обучения персонала для бизнеса. Концептуально бизнес-образование определяется как компонент профессионального образования, которое направлено на удовлетворение потребностей личности, группы, общества и государства. Доказано, что главной целью бизнес-образования является формирование таких умений, навыков и компетентности у специалистов, которые позволяют создать оригинальные бизнес-предложения, высоко оцениваются потребителями и обеспечивают способность опередить конкурентов в течение долгосрочного периода. Выявлены современные технологии и методы, ориентированные на практическую направленность обучения.

Ключевые слова: *неформальное образование, бизнес-образование, топ-менеджер, международная организация.*

Прискорення процесу реалізації нововведень вимагає пристосування до постійно змінюваних умов виробництва, що неможливо без постійного оновлення знань, навичок, умінь. Ця обставина вимагає перегляду традиційних підходів менеджменту до змісту підготовки персоналу. По-перше, більш тісними стають зв'язки компаній із закладами вищої освіти та іншими навчальними й науковими організаціями. Останні розгортають програми навчання з урахуванням прикладних завдань, а то й прямих запитів організацій. По-друге, значно зріс інтерес компаній до моделей неперервної освіти, підтримки заочного навчання, модульної організації навчальних програм, концепції відкритого навчання та інших форм постійного оновлення знань працівників. По-третє, удосконалюються організаційні механізми внутрішньофірмового навчання, в тому числі в робочих групах, гуртках якості, а також в системі наставництва [6].

Аналіз науково-літературних джерел свідчить, що проблеми неформальної освіти менеджерів приділяється нині достатньо уваги. Науковці, організатори навчання персоналу, тренінг-менеджери, інструктори шукають оптимальних шляхів навчання персоналу як на робочому місці, так і поза його межами. Зокрема, С. Бабушко, Н. Пазюра, І. Литовченко та ін. займаються проблемами внутрішньофірмового навчання і розвитку персоналу в системі корпоративної освіти. В. Алькема, А. Радкевич, О. Крюченко, В. Стаценко досліджують концептуальні засади підготовки фахівців для комплексного вирішення завдань євроінтеграції. В. Годін, І. Дуракова, Л. Євенко, А. Панфілова, Р. Рендел, Л. Фаей, С. Філонович акцентують увагу на інтерактивних технологіях навчання й розвитку персоналу. Водночас проблема неформальної освіти сучасних топ-менеджерів міжнародних організацій у науковій педагогічній літературі

висвітлена недостатньо. З огляду на те, що ринок праці постійно диктує нові, більш високі вимоги до рівня кваліфікації цієї управлінської категорії, доцільно розглядати сутність їхнього професійного розвитку з позицій вимог і потреб ринку праці.

Мета статті – схарактеризувати концептуальні та прикладні аспекти бізнес-освіти в системі професійного розвитку топ-менеджерів міжнародних організацій. Для реалізації поставленого завдання використано загальнонаукові методи – аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення отриманих результатів.

Підготовка та підвищення кваліфікації персоналу залишається прерогативою великих підприємств, зокрема міжнародних організацій. Однак, при всіх зазначених перевагах варто зауважити, що корпоративна освіта в ТНК має свої межі ефективності. Її ефективність обмежена рівнем компетенції та інтересів працюючих «усередині системи» співробітників. Тому найбільш ефективним рішенням є використання як внутрішньої системи корпоративної освіти, так і партнерської співпраці з однією або кількома бізнес-школами. Все, що пов'язано з розвитком знань для вирішення проблем компаній в галузі управлінських функцій, підготовки керівного резерву та топ-менеджменту, міжнародні організації часто віддають на аутсорсинг бізнес-школами.

Термін «бізнес-освіта» з'явився порівняно недавно. Буквально протягом останнього десятиліття сформувалася нова сфера в освіті, мета якої – підготовка кадрів для бізнесу й менеджменту. Підґрунтям цього явища є розуміння того, що знання сьогодні не тільки сила, але й гроші. Бурхливий розвиток економіки підвищує вимоги до компетенцій учасників ринку. Це змушує бізнес шукати нові інструменти, що дозволяють не тільки підвищити ефективність роботи, а й адаптуватися до мінливих умов. Роботодавці, посилюючи вимоги до персоналу, мотивують його до підвищення професійного рівня. У той же час, у кваліфікованого фахівця загострюється почуття незалежності, він прискіпливо вибирає місце й умови праці. Так народжується попит на послуги в сфері бізнес-освіти [8, с. 94].

Сьогодні можна спостерігати найбільший сплеск популярності бізнес-освіти серед топ-менеджерів. Мабуть, це відображає загальне зміцнення економіки та зміну ставлення великих компаній до бізнес-освіти. Нині це не просто процес отримання знань у класичному розумінні цього слова. Основна мета його полягає в можливості практичного застосування цих знань. Тобто в бізнес-освіті використовуються сучасні технології та методи навчання, орієнтовані на практичну спрямованість навчання. Якщо в інститутах і університетах панує принцип «вивчити», то в цій системі його цілком правомірно замінено принципом «навчити». В основному, такі програми навчання спрямовано на фахівців, які вже мають диплом вищого

навчального закладу, займають управлінські посади й при цьому прагнуть розширити свій професійний кругозір.

Незважаючи на певну усталеність терміну «бізнес-освіти» в сучасній системі освіти, його сутність та зміст остаточно ще не сформувались. Виходячи з соціальної важливості економіки та значного синергетичного ефекту від її співробітництва з освітою, така складова системи освіти як бізнес-освіта може трактуватись як певна сукупність структурованих та систематизованих знань [2, с. 124].

Натомість, у наукових джерелах зустрічаємо різні точки зору, відповідно, й визначення цього поняття. Одні автори бізнес-освітою вважають підготовку, сукупність або певний набір освітніх процесів, спрямованих на формування визначеного набору компетенцій у випускників. Інші розглядають бізнес-освіту як систему освітніх закладів, діяльність яких спрямована на підготовку та перепідготовку фахівців для сфери бізнесу. З цієї позиції можна виокремити декілька точок зору. Перша полягає в тому, що бізнес-освіта як складова професійної освіти – це система навчальних закладів, у яких навчання бізнесу й ринковим відносинам поєднується з ринковими механізмами управління навчальним закладом. Друга точка зору визначає бізнес-освіту як певний набір спеціалізованих освітніх програм, наприклад, з маркетингу, фінансів, страхування, інноваційних технологій тощо. Третя точка зору ґрунтується на фундаментальному підході до опанування знань [9, с. 125].

Трактування в словниках зводиться, переважно до підготовки кадрів для сфери бізнесу (з ширшими чи вузкими коментарями). Наприклад: напрям у професійній освіті, що здійснює підготовку фахівців з ринкової економіки [4, с. 27]; освіта, що має на меті підготовку людини до кар'єри у сфері комерції або промислового виробництва [5, с. 11]; напрям у професійній освіті, що здійснює підготовку фахівців з ринкової економіки. Мета такого утворення – дати спеціальні знання й навички управління підприємцям і менеджерам всіх рівнів [1, с. 29].

Навіть консерватори від освіти погоджуються, що неможливо навчити бізнесу, прослухавши набір ґрунтовних теоретичних курсів. Важливо забезпечити заглиблення слухачів у практичне середовище бізнесу та сформувати вміння й навички щодо моделювання різних альтернатив його розвитку. Отже, з цієї позиції бізнес-освіта є специфічною системою організації й проведення навчання та контролю знань, яка ґрунтується на вихованні вмінь і навичок шляхом аналізу ситуацій з ділової практики, комунікативної групової взаємодії та індивідуальної креативної діяльності слухачів [7, с. 10].

Узагальнюючи опрацьовані джерела, вслід за М. Тригубенко [9], можемо констатувати, що головною метою бізнес-освіти є формування умінь, навичок та компетентності у фахівців, що дозволяють створити

оригінальні бізнес-пропозиції, які високо оцінюються споживачами та забезпечують здатність випередити конкурентів протягом довгострокового періоду. Концептуально бізнес-освіту визначено складовою професійної освіти, яка орієнтована на задоволення потреб особистості, групи, суспільства й держави.

Виділення бізнес-освіти в окрему складову пов'язане з формуванням більш широкого спектру не тільки професійних, але й ділових навичок. У бізнес-освіті, крім навчання підприємництва й бізнес-стандартів, значна увага звертається на розвиток лідерства та бізнес-дослідження. Важливими складовими компонентами підготовки фахівця у сфері бізнес-освіти є: загальноосвітня, правова, професійна, психолого-педагогічна, економічна підготовка, менеджмент-освіта й самоменеджмент. При цьому, розглядаються як конкретні аспекти, пов'язані з керівництвом компанією, так і особистісні питання.

Виходячи зі структури змісту бізнес-освіти, Л. Фаэй і Р. Рендел стверджують, 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 [10].

Бізнес-освіта нині існує в двох формах: у одних випадках превалює освітній компонент, в інших практично орієнтована прикладна компонента, що охоплює також вміння та особисті якості. Завдання навчальних закладів полягає в тому, щоб знайти оптимальний баланс обох цих компонентів, відповідний конкретним вимогам всіх учасників освітнього процесу (організацій, індивідів, всього суспільства). Від традиційної бізнес-освіти, насамперед, відрізняється рівнем практичного застосування, тобто вона розрахована на людей, які мають базову вищу освіту й певний досвід практичної діяльності. В університеті під час отримання вищої освіти в обов'язковому порядку запропонують вивчати низку дисциплін, не настільки необхідних у практичній діяльності, таких як історія, філософія, математика. Так, вони потрібні, але для підвищення рівня загального інтелектуального розвитку особистості, а сучасній діловій людині на це часто не вистачає часу. У бізнес-освіті процес іде більш динамічно, практичні виклади опираються на теоретичну базу. Така форма подання матеріалу досить ефективна, вона не дає «заснути» її слухачам, постійно мотивує їх до розумової діяльності. Якщо типовий студент живе «від сесії до сесії», то слухач бізнес-курсів знаходиться у процесі постійного мислення. Він сам бачить помилки, недоліки й сам виробляє правильні рішення, а викладач (тренер) лише направляє його в потрібне русло. Якщо в математиці є вірна чи невірна відповідь, то в бізнесі немає неправильних рішень, просто ці рішення впливають на доходи [8, с. 93].

На основі контент-аналізу наукових джерел [2; 6; 7; 8; 9] можна виділити кілька основних напрямів, що відносяться до цієї форми освіти:

- різні програми бізнес-шкіл, націлені на отримання нових знань і навичок, що дозволяють управляти компанією в будь-якій галузі,
- коучинг, що допомагає досягти балансу між особистими й професійними цілями;
- курси, як довготривалі, так і короткотермінові, розраховані на вирішення конкретних проблем бізнесу.

Важливо пам'ятати, що наголос в терміні «бізнес-освіта» переміщується на слово «бізнес». Критерій тут – практичне застосування знань і навичок в підприємстві [8, с. 94]. Цим обумовлений жорсткий підхід до відбору викладачів: вони зобов'язані мати не тільки теоретичні знання, а й успішний, передовий і навіть інноваційний досвід створення й ведення власної справи. Наповнення програм має відображати реалії бізнесу. Орієнтація на споживача, застосування нових освітніх технологій стали відмінною рисою найбільш ефективних бізнес-шкіл, що пропонують програми в з бізнесу й менеджменту.

У цілому, становлення й розвиток бізнес-освіти – це динамічний процес, започаткований в США. Класична американська бізнес-освіта – це програма full-time, розрахована на два роки. Мабуть, це найбільш дорогий варіант, однак широко поширена точка зору, що тільки такий курс може називатися справжнім MBA (Master of Business Administration – це бізнес-освіта, спрямована на менеджерів різних рівнів, які мають вищу освіту й виконують управлінські функції). Крім того, дворічне навчання на американських програмах передбачає літнє стажування, що допомагає набути досвіду професійної діяльності та знайти постійну роботу в майбутньому. Бізнес-школи досить активно допомагають студентам в організації стажувань та пошуку роботи. Але варто зауважити, що все це орієнтовано на роботу в США, з іноземних компаній на кампусах можна знайти лише великі транснаціональні корпорації. Останнім часом американські школи відчувають деяке зменшення інтересу з боку абітурієнтів – в основному з інших країн. Пов'язано це як зі зростаючою привабливістю європейської бізнес-освіти, так і зі труднощами в отриманні студентської візи в США. У прагненні впоратися зі зменшенням популярності програм деякі школи скоротили кількість місць [3].

Одна з безперечних переваг європейських бізнес-шкіл – це гнучкі освітні програми. Навчання в більшості з них триває рік. Хоч воно й більш насичене, ніж дворічне, але, безсумнівно, набагато привабливіше для тих, хто не хоче втрачати два роки кар'єри. Процедура вступу до європейських шкіл також більш гнучка, в той час як основна маса американських шкіл жорстко обмежують терміни подачі заяв. Документи подаються не пізніше початку весни, а іноді й січня поточного року. Більшість європейських

бізнес-шкіл, включаючи найбільш престижні, використовують систему «безперервних термінів» прийому (rolling deadline). Приймальні комісії готові розглядати заявки студентів аж до середини літа. Крім того, навчання в Європі приблизно в два рази дешевше за американське. Загальні витрати в європейських школах зазвичай не перевищують 60 тис. доларів (за винятком програм Executive MBA). Це менше витрат слухачів багатьох американських шкіл за рік. Але, мабуть, головне, на що сьогодні звертають увагу потенційні студенти бізнес-шкіл з усього світу, – це різноманітний склад слухачів, а також широкі можливості для знайомства з культурою різних країн світу. Цим не можуть похвалитися американські програми MBA, на відміну від провідних європейських бізнес-шкіл, таких як, наприклад, INSEAD, IMD, London Business School, IESE та ін. Приблизно половина студентів європейських шкіл – іноземці. Європейські бізнес-школи дуже чітко вловили цю тенденцію й намагаються посилювати міжнародну спрямованість своїх програм. У своїх звітах вони навіть відзначають підвищення інтересу до них з боку жителів США [3].

Останнім часом між європейськими школами загострилася конкуренція, що змусило їх проявляти максимальну гнучкість у побудові навчальних програм. Вони відкривають, наприклад, кампуси в азіатських і східноєвропейських країнах і укладають партнерські угоди з американськими бізнес-школами. Європейський союз продовжує розширюватися, його вплив на континенті зростає, а школи, де на одному курсі навчаються представники 50 і більше національностей, стають все більш популярними серед роботодавців.

Тон європейській бізнес-освіті задає Велика Британія. В останньому рейтингу Financial Times британські школи згадуються п'ятнадцять разів зі ста, а London Business School упродовж багатьох років входить до п'ятірки кращих шкіл світу. Школами зі світовим ім'ям може похвалитися не тільки Велика Британія, але й інші країни Європи. Традиційно високі місця в рейтингах займають французька INSEAD і швейцарська IMD. У них багато спільного, але передусім, вони орієнтовані на навчання діяльності на міжнародному ринку («мобільний менеджер»).

У результаті проведеного аналізу можемо зробити висновок, що бізнес-освіта займає важливе місце в системі професійного розвитку топ-менеджерів міжнародних організацій. Основна мета бізнес-освіти, на відміну від традиційної, полягає в можливості практичного застосування знань. Тобто в бізнес-освіті використовуються сучасні технології та методи навчання, орієнтовані на практичну спрямованість навчання. Для бізнес-освіти важливо забезпечити заглиблення слухачів у практичне середовище бізнесу та сформувати вміння й навички щодо моделювання різних альтернатив його розвитку. Отже, з цієї позиції бізнес-освіта є специфічною системою організації й проведення навчання та контролю знань, яка

ґрунтується на вихованні вмій і навичок шляхом аналізу ситуацій з ділової практики, комунікативної групової взаємодії та індивідуальної креативної діяльності слухачів. Відтак, перспективою подальших досліджень вбачаємо аналіз програм бізнес-шкіл, націлених на отримання нових знань і навичок, що дозволяють управляти компанією в будь-якій галузі.

Література

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алькема В.Г., Радкевич А.Д., Крюченко О.С., Стаценко В.Н. *Концептуальні засади підготовки фахівців для комплексного вирішення завдань євроінтеграції*. Вчені записки Університету економіки та права «КРОК», 2009. № 13. С. 122-178.
3. Бізнес-освіта в різних регіонах світу. URL: http://osvita.ua/add-education/pro_mba/7324/ (дата звернення 01.02.2018).
4. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
5. Воронин А.С. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УУГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
6. Дуракова И.Б. *Управление персоналом в глобальном мире: монография*. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. 133 с.
7. Евенко Л.И., Филонович С.Р., Годин В.В. Обучение в течении всей жизни в бизнес-образование: современные тенденции. *Бизнес-образование*, 2010. № 4(14), С. 9–11.
8. Елисеева А.В. Термин «Бизнес-образование». *Креативная экономика*, 2008. №7. Т. 2. С. 93-96.
9. Тригубенко М.О. Бізнес-освіта як соціальний феномен сучасності та фактор підприємницького успіху. *Економічні науки*, 2011. № 205, С. 125–128.
10. Фазі Л., Рэндел Р. *Курс MBA по стратегическому менеджменту*. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2004. 608 с.

Bibliografia

1. Azimov E.G., Schukin, A. N. *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning)*. Moskva: IKAR, 2009. 448 s. (in Russian)
2. Alkema V.H., Radkevych A.D., Kriuchenko O.S., Statsenko V.N. Conceptual bases of training of experts for the complex decision of tasks of European integration. *Vcheni zapysky Universytetu ekonomiky ta prava «KROK»*, 2009. № 13. S. 122-178. (in Ukrainian)
3. Business education in different regions of the world. URL: http://osvita.ua/add-education/pro_mba/7324/ (in Ukrainian)
4. Bim-Bad B.M. *Pedagogical encyclopedic dictionary*. Moskva: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2002. 528 s. (in Russian)
5. Voronin A.S. *Glossary of terms in general and social pedagogy*. Ekaterinburg: GOU VPO UUGTU-UPI, 2006. 135 s. (in Russian)
6. Durakova I.B. *Human resource management in a global world: a monograph*. Voronezh: Izdatelskiy dom VGU, 2016. 133 s. (in Russian)

7. Evenko L.I., Filonovich S.R., Godin V.V. Lifelong learning in business education: current trends. *Biznes-obrazovanie*, 2010. №4 (14), S. 9–11. (in Russian)

8. Eliseeva A.V. Term «Business Education». *Kreativnaya ekonomika*, 2008. №7. T. 2. S. 93-96. (in Russian)

9. Trigubenko M.O. Business education as a social phenomenon of the present and factor of entrepreneurial success. *Economic sciences*, 2011. № 205, S. 125-128. (in Russian)

10. Faey L., Rendel R. *MBA course in strategic management*. Moskva: Alpina Biznes Buks, 2004. 608 s. (in Russian)

УДК: 378.011.3-052:687(043.2)

Бокша Наталія Іванівна – аспірантка Мукачівського державного університету

ORCID ID 0000-0002-7239-0285

E-mail:bokshanata2015@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВИРОБНИЦТВ ШВЕЙНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Анотація. Проаналізовано особливості адаптаційного періоду фахівців-початківців інженерних спеціальностей в умовах виробництва швейної промисловості. Наголошено, що трудова адаптація повинна здійснюватися комплексно за всіма напрямками: професійним, психофізіологічним, соціальним, комунікативним та ціннісним. Розглянуто процес входження в трудову діяльність молодих спеціалістів з позицій системного підходу. Зокрема зазначено, що адаптаційний період складається з чотирьох основних стадій, для оптимальної реалізації змісту яких застосовуються відповідні методи. Встановлено, що основним змістом підготовки нових інженерних кадрів до першого робочого місця є якісна організація адаптаційного навчання, метою якого є вивчення системи спеціалізованих знань та умінь, необхідних для відповідної посади, оволодіння навичками роботи в трудовому колективі.

Ключові слова: адаптаційне навчання; молоді фахівці; інженерні спеціальності.

Boksha Nataliia – Postgraduate Student Mukachevo State University

ORCID ID 0000-0002-7239-0285

E-mail:bokshanata2015@gmail.com

FEATURES OF THE ADAPTATIONAL TRAINING ORGANIZATION FOR YOUNG SPECIALISTS IN ENGINEERING SPECIALTIES UNDER THE CONDITIONS OF GARMENT INDUSTRY MANUFACTURE

Annotation. *The article analyzes the peculiarities of the adaptation period of novice specialists in engineering specialties under the conditions of garment industry manufacture. It has been emphasized that the labour adaptation should be carried out comprehensively in all directions: professional, psychophysiological, social, communicative and value-based. The article also examines the process of young specialists' entry into the work from the point of view of the system approach. In particular, it has been noted that the adaptation period consists of four main stages. At the familiarization stage, the young specialist is getting familiar with organizational features of the enterprise, the production environment and the content of official duties. The stage of adaptation involves the implementation of adaptational training and the establishment of cooperation with the team. At the stage of assimilation, the young specialist assimilates the values of the enterprise; the identification stage forms the social identity of the novice engineer with the work team and the enterprise as a whole. In this case, for the qualitative implementation of the content of the above mentioned stages you can apply such methods as welcome training, workplace preparation, mentoring, conversation and transmission of values. It has been established that the main content of the training of new engineering staff for the first workplace is a qualitative organization of adaptational training, the purpose of which is to study the system of specialized knowledge and skills necessary for the corresponding position and to master the work skills in the work team. It has also been analyzed the peculiarities of the adaptation period organization for the young specialists in space and time, taking into account the specifics of garment manufacture. It has been revealed that at garment enterprises the period of adaptational training can last from two weeks to three months, depending on the complexity of the types of work in accordance with the official duties of the employee at a specific workplace and with the specifics of the technological process of production in general. It has also been determined that adaptational training at some enterprises may take place within the framework of specially appointed structural units for the training of new employees (experimental workshop, training area, etc.), or directly at the site where the young specialist will work.*

It has been concluded that under the conditions of the transformation of the economic and social space of Ukraine it is expedient to study the experience of labour adaptation among young engineers in the countries of Central and Eastern Europe, in particular in the Czech Republic and Slovakia due to the similarities in the general features of the light industry development in

the countries of this European Region in the recent past and in our country at the present time.

Key words: *adaptational training; young specialists; engineering specialties.*

Бокша Наталия Ивановна – аспірантка Мукачевського державного університету

ORCID ID 0000-0002-7239-0285

E-mail: bokshanata2015@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВ ШВЕЙНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Аннотация. *В статье проанализированы особенности адаптационного периода начинающих специалистов инженерных специальностей в условиях производств швейной промышленности. Отмечено, что трудовая адаптация должна осуществляться комплексно по всем направлениям: профессиональным, психофизиологическим, социальным, коммуникативным и ценностным. Рассмотрен процесс вхождения в трудовую деятельность молодых специалистов с позиций системного подхода. В частности указано, что адаптационный период состоит из четырех основных стадий, для качественной реализации содержания которых применяются соответствующие методы. Установлено, что основным содержанием подготовки новых инженерных кадров до первого рабочего места является качественная организация адаптационного обучения, целью которого является изучение системы специализированных знаний и умений, необходимых для соответствующей должности, овладение навыками работы в трудовом коллективе.*

Ключевые слова: *адаптационное обучение; молодые специалисты; инженерные специальности.*

Важливим етапом в професійному становленні молодого фахівця інженерних спеціальностей, зокрема в галузі легкої промисловості, є його трудова адаптація в умовах підприємства. З переходом до нового соціального статусу – від студента до працівника підприємства інженерно-управлінської ланки саме правильно організована система адаптації до нових соціальних та професійних умов має забезпечити молодим працівникам максимально якісну та безболісну інтеграцію в незнайоме життєве середовище, а підприємству – посилення його кадрового

потенціалу. Від результативності даного етапу професіоналізації особистості в значній мірі залежатиме, як складеться професійна кар'єра молодого спеціаліста на конкретному підприємстві та в галузі взагалі.

Питання щодо адаптації молоді в умовах професійної діяльності є об'єктом вивчення багатьох науковців, особливо в галузі соціології та психології праці, методології управління персоналом. Психологічні та соціальні особливості професійної адаптації молодих фахівців досліджували І. Бондаренко, М. Гринців, Д. Зайченко, О. Зімовін, В. Каширін, В. Кириченко, В. Левченко, І. Мілославова, В. Овсяннікова, С. Романова, В. Сластьонін, В. Чорноус, Т. Д. Щербан та інші. Здійснені наукові розвідки щодо адаптації молодих фахівців гірничого напрямку підготовки (С. Хоцкіна, [7]), майбутніх геологів (М. Кузько [5]), менеджерів (І. Олійник, [5]), агрономів (Н. Вишомірська, [2]) тощо. Сучасні підходи до управління трудовим потенціалом на підприємствах легкої промисловості описуються Р. Набокою та Р. Федоряк в праці [4, с. 195-247]. Проте науковці практично не торкаються питань щодо оптимізації процесу трудової адаптації та якісної організації адаптаційного навчання молодих інженерів легкої промисловості. При цьому для даної галузі, в умовах жорсткої боротьби за підвищення конкурентоспроможності та її «виживання» в період складних соціально-економічних трансформацій в нашій державі, актуальним є питання покращення використання трудових ресурсів, зокрема молодих кадрів.

Мета статті – проаналізувати особливості організації адаптаційного навчання молодих фахівців інженерних спеціальностей в умовах виробництв швейної промисловості.

Зазначимо, що початок трудової діяльності для молодих інженерів у галузі легкої промисловості є надзвичайно важливим періодом в їх професійному становленні. Процес входження до інтенсивної виробничої діяльності вимагає від вчорашніх студентів адекватної психофізіологічної, соціальної, комунікативної, і, звичайно, професійної адаптації. Саме якісна активна первинна професійна адаптація на виробництві в цілому та на конкретному робочому місці зокрема забезпечить у молодого спеціаліста формування потужної мотивації на довгострокову співпрацю між ним та підприємством.

Водночас погоджуємось з автором [3] про те, що трудова адаптація повинна здійснюватися комплексно за всіма напрямками: професійним, психофізіологічним, соціальним, комунікативним та ціннісним.

Розглядаючи організацію адаптаційного періоду молодих інженерів швейної промисловості з позицій системного підходу, для трудової адаптації характерні стадії та методи, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Система адаптації молодих фахівців

Стадія		Форма	Метод
Назва	Зміст		
Ознайомлення	Вивчення організаційних особливостей роботи підприємства, виробничого середовища та змісту посадових обов'язків	Соціальна Психофізіологічна	Welcome-тренинг Підготовка робочого місця
Пристосування	Здійснення адаптаційного навчання Налагодження співпраці з колективом	Професійна Комунікативна	Наставництво Бесіда
Асиміляція	Засвоєння цінностей підприємства	Ціннісна	Трансляція цінностей
Ідентифікація	Формування соціальної ідентичності		

Джерело: опрацювання автора за: [3; 7, с. 151]

Зрозуміло, що якісна трудова адаптація залежить від ряду особистісних характеристик та професійного рівня підготовки, якого набуває молодий фахівець в стінах вищого навчального закладу. В той же час якою б якісною не була теоретична та практична підготовка в стінах профільного вищого навчального закладу, всі спеціалісти-початківці стикаються з необхідністю додаткового вивчення особливостей технологічного процесу конкретного швейного виробництва. Як відомо, технології виготовлення швейних виробів надзвичайно різноманітні, визначаються рядом організаційних, технічних та економічних факторів, тому технологічні особливості виготовлення швейної продукції на кожному підприємстві свої. Саме тому метою адаптаційного навчання, що для молодих інженерів швейної галузі виступає основним змістом професійної адаптації, є вивчення системи спеціалізованих професійних знань та умінь, необхідних для даної посади, а також ефективне їх застосування на практиці.

Адаптаційне навчання в просторі та часі на кожному швейному підприємстві може здійснюватися по-різному. Особливості організації такого виду навчання залежатимуть, в першу чергу, від складності видів робіт відповідно до посадових обов'язків працівника на конкретному

робочому місці та від специфіки технологічного процесу виробництва в цілому. Також у залежності від вищеназваних особливостей на швейних підприємствах період вивчення технологічної специфіки може тривати від двох тижнів до трьох місяців.

Адаптаційне навчання на деяких підприємствах може проходити в межах спеціально призначеного для підготовки нових працівників структурного підрозділу (експериментальний цех, навчальна дільниця тощо), або безпосередньо на тій дільниці, де буде працювати молодий фахівець.

Важливу роль в якісному адаптаційному навчанні відіграє наставник, який повинен супроводжувати молодого інженера протягом адаптаційного періоду і бути із числа кваліфікованих фахівців, що виконують функції, схожі з функціями новачків. Наставництво під час адаптації нових інженерів-технологів на швейному підприємстві може виконувати технолог сусідньої бригади, рідше – головний технолог підприємства.

Одним із основних завдань адаптаційного навчання для інженерів швейних виробництв, на нашу думку, є також оволодіння навичками роботи з трудовим колективом: налагодження системи відносин з колегами та підлеглими. Набуття навичок співпраці з колегами прискорить процес входження в трудове русло, забезпечить молодому інженеру обмін робочою інформацією, що допоможе підвищити його професійність, компетентність при вирішенні виробничих задач. При налагодженні робочих стосунків з підлеглими, спеціалістам-новачкам необхідно звернути увагу на контингент і специфіку працівників швейних підприємств – в їх підпорядкуванні буде колектив з 20-50 осіб (залежно від потужностей потоку); в переважній більшості це жінки, середньої та старшої вікової категорії, які можуть бути висококваліфікованими працівниками при виконанні технологічних операцій, але лише вузького профілю. В той же час комплексно проектувати чи удосконалювати технологічний процес виготовлення тієї чи іншої асортиментної групи швейних виробів робітники з професійно-технічним рівнем освіти не можуть. Тому завдання молодого інженера швейного виробництва у період адаптаційного навчання – освоїти позитивні навички роботи по кожній технологічній операції у робітників-професіоналів, налагодити оптимальні стосунки співпраці з усіма членами трудового колективу, що в майбутньому сприятиме підвищенню ефективності виконання основних професійних обов'язків.

Науковці, що досліджують питання трудової адаптації працівників на виробництві, зазначають, що для ефективної реалізації даного процесу необхідна спеціально розроблена програма адаптації. Даний документ повинен містити опис заходів, спрямованих на оволодіння системою спеціалізованих професійних знань і умінь, необхідних для певної посади,

а також умови їх ефективного застосування на практиці [1, с. 47]. На жаль, досліджуючи особливості організації адаптаційного періоду для спеціалістів-початківців на швейних підприємствах, нами наявності вищеназваних програм не виявлено.

Вивчаючи проблему адаптації фахівця в умовах підприємств легкої промисловості, зокрема на швейних виробництвах, доцільно охарактеризувати такий аспект особливостей підготовки студентів у профільних вузах як диференціація інженерів за певними спеціалізаціями (інженер-конструктор, інженер-технолог) та рівень їх затребуваності на підприємствах галузі. На сьогоднішній день підприємства швейної галузі в Україні працюють у переважній більшості за давальницькими схемами, що зумовлює значно вищий попит на інженерів-технологів, ніж на інженерів-конструкторів. Останні в даній ситуації змушені психологічно переналаштовуватися, долати внутрішні суперечності, викликані різницею між потребами виробництва та рівнем їх практичної підготовки, і вже в умовах підприємства розширювати свої професійні навички та переорієнтовуватися на професійну спеціалізацію, що є більш затребуваною на сучасному ринку професій для швейної галузі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що адаптаційне навчання в межах трудової адаптації на підприємстві є одним з вагомих етапів професійного становлення молодого інженера в галузі швейного виробництва. На організацію даного періоду професіоналізації фахівця на кожному підприємстві впливає ряд факторів, в часі та просторі може здійснюватися по-різному.

Трансформація економічної та соціальної системи України за умов сьогодення зумовлює необхідність вивчення досвіду європейських країн по даній проблематиці. Зокрема, цікавим є досвід трудової адаптації молодих інженерів в країнах Центрально-Східної Європи, що зумовлено схожістю загальних рис розвитку галузей легкої промисловості країн даного єврорегіону в недалекому минулому та нашої держави в умовах сьогодення. Тому в подальшому вважаємо доцільним вивчити специфіку організації адаптаційного періоду інженерів-новачків на підприємствах таких країн, як Чехія та Словаччина.

Література

1. Василичев Д.В. Мирошниченко В.А. *Організація процесу адаптації персоналу на підприємстві*. Економіка і організація управління, 2014. Вип. 3-4. С. 44-50.
2. Вишомірська Н. А. *Особливості педагогічної моделі професійної адаптації майбутніх агрономів під час навчання у ВНЗ*. Педагогические науки. К. : Вид.-во Національного університету біоресурсів і природокористування України, 2011. № 3. С. 21–23.

3. Зімовін О. «Кто на новенького»: секрети адаптації. *Оплата праці*, 2015. Вип. № 4/1. С. 7.

4. Кузько М. Педагогічні шляхи забезпечення адаптації майбутніх геологів на робочому місці. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, 2015. Вип. 4. С. 155-162.

5. *Легка промисловість України: теоретико-методологічні засади управління розвитком в умовах інтеграції до СОТ: монографія* / І. М. Грищенко та ін.; за ред. Ю. В. Гончарова. К.: КНУТД, 2011. 332 с.

6. Олійник І.В., Черненко О. В. *Модель професійної адаптації молодих менеджерів до першого робочого місця*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2013. Вип. 3. С. 121–130.

7. Романова С.М. *Трудова адаптація особистості в теорії і практиці зарубіжної професійної освіти та соціології праці*. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. 2001. Вип. III. С. 149–156.

8. Хощікіна С. М., Ткачук В. В. *Формування професійно мобільного фахівця гірничого профілю в умовах сучасного виробництва*. Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: матеріали Всеукр. наук.-практич. інтернет-конф., 17 лютого 2016 р. Вінниця: ВНАУ. 2016. С. 680–685.

Bibliography

1. Vasyly'chev D. V. My'roshny'chenko V. A. Organization of adaptation of the personnel in the company. *Ekonomika i organizaciya upravlinnya*, 2014. Vy'p. 3-4. S. 44–50. (in Ukrainian)

2. Vy'shomir's'ka N. A. Peculiarities of the pedagogical model of professional adaptation of future agronomists during studies in higher educational institutions. *Pedagogy'chesky'e nauky*. K. : Vy'd.-vo Nacional'nogo universy'tetu biosursiv i pry'rodokory'stvannya Ukrayiny', 2011. № 3. S. 21–23. (in Ukrainian)

3. Zimovin O. « Who is new»: the secrets of adaptation. *Oplata praci*, 2015. Vy'p. № 4/1. S. 7. (in Ukrainian)

4. Kuz'ko M. Pedagogical ways of adaptation of future geologists in the workplace. *Naukovy'j visny'k Kremenez'koyi oblasnoyi humanitarno-pedagogichnoyi akademiyi im. Tarasa Shevchenka*, 2015. Vy'p. 4. S. 155-162. (in Ukrainian)

5. *Light industry of Ukraine: theoretical and methodological principles of development* management in the context of WTO integration: monografiya. I. M. Gry'shhenko ta in.; za red. Yu. V. Goncharova. K.: KNUITD, 2011. 332 s. (in Ukrainian)

6. Olijny'k I.V. Chernenko O. V. The model of young managers' professional adaptation to the first workplace. *Visny'k Zhy'tomy'rs'kogo derzhavnogo universy'tetu imeni Ivana Franka*, 2013. Vy'p. 3. S. 121-130. (in Ukrainian)

7. Romanova S.M. Labor adaptation of the person in the theory and practice of foreign professional education and sociology of labor. *Neperervna profesijna osvita: teoriya i prakty'ka: naukovo-metody'chny'j zhurnal*, 2001. Vy'p. III S. 149 – 156. (in Ukrainian)

8. Hoczki'na S.M., Tkachuk V. V. Formation of professionally mobile specialist of mining profile in conditions of modern production. *Profesijna pidgotovka faxivcy'a v konteksti potreb suchasnogo ry'nku praci: materialy' vseukr. nauk.-prakty'ch. internet-konf.*, 17 lyutogo 2016 roku. Vinny'cy'a: VNAU, 2016. S. 680–685. (in Ukrainian)

УДК 37.091.12:005.963:377

Сиско Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, докторантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0001-7665-8325

E-mail: nnsysko@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Анотація. Розкрито важливість професійного розвитку викладачів, обґрунтовано потребу сучасної системи професійної (професійно-технічної) освіти у педагогах високого рівня кваліфікації та професійно-педагогічної компетентності. Відзначено, що реалізація функцій психолого-педагогічного супроводу викладачів можлива за умови використання особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку. Наголошено, що заклад професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) має стати «організацією, що навчається» задля створення умов для неперервного професійного розвитку викладачів та забезпечення якості освітнього процесу. Відмічено важливість мотиваційного потенціалу, який має спеціально створене соціальне середовище.

Ключові слова: викладач, професійний розвиток, психолого-педагогічний супровід, методична робота, заклад професійної освіти.

Sysko Nataliia – PhD in Psychology, Postdoctoral Researcher The Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

ORCID ID 0000-0001-7665-8325

E-mail: nnsysko@ukr.net

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN CONTRACTING CONDITIONS PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION

Summary. The author of this article discloses the importance of the teachers` professional development, the demand for a modern system of professional (vocational) education in the high-level teachers and professional-pedagogical competence was substantiated. It is noted that the implementation of the functions of psychological and pedagogical support of teachers is possible provided that personally oriented technologies of professional development are used. The necessity of carrying out diagnostics of emotional-

volitional sphere and motivation for teachers' professional development is emphasized, psychological climate in the pedagogical team; monitoring of the level of development of teachers' professional and pedagogical competence; informational and analytical accompaniment of teachers at different stages of their professional development; designing and self-designing of the individual trajectory of teacher's professional development; prevention of the development of professional stagnation, professional burnout and professional deformation. It was noted that in the conditions of the information and innovation development of society the new challenges and tasks before the methodical service are updated, in particular concerning psychological and pedagogical support of pedagogical workers' professional development, the purpose of which is to create the optimal conditions for the professional-pedagogical self-actualization and teacher's self-actualization. It was emphasized that the institution of professional (vocational) education should «learning organization» in order to create conditions for the continuous teachers' professional development and to ensure the quality of the educational process.

The importance of motivational potential is noted, which has a specially created social environment. The suggested correlation of teaching sources and designing the learning process is given, which is widely used in corporate learning in the world. The experience of provision of psychological and pedagogical support of teachers' professional development from professional (vocational) education in Khmelnytskyi region is presented. It was noted that the introduction of a diagnostic approach to identify the level of teacher's professional and pedagogical competence and its educational needs enables to design individualized teacher development programs.

Key words: *teacher, professional development, psychological and pedagogical support, methodical work, institution of professional (vocational) education.*

Сыско Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, докторантка Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

ORCID ID 0000-0001-7665-8325

E-mail: nnsysko@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автором статьи раскрыта важность профессионального развития преподавателей, обоснована

необходимость современной системы профессионального (профессионально-технического) образования в педагогах высокого уровня квалификации и профессионально-педагогической компетентности. Отмечено, что реализация функций психолого-педагогического сопровождения преподавателей возможна при использовании личностно ориентированных технологий профессионального развития. Отмечено, что заведение профессионального (профессионально-технического) образования (далее – ЗП (ПТ) О) должно стать «обучающейся организацией» с целью создания условий для непрерывного профессионального развития преподавателей и обеспечения качества образовательного процесса. Отмечена важность мотивационного потенциала, который имеет специально созданная социальная среда.

Ключевые слова. *преподаватель, развитие, психолого-педагогическое сопровождение, методическая работа, заведение профессионального образования.*

Сьогодні система освіти в Україні перебуває у періоді активних реформ, метою яких є підвищення її якості. Відбуваються зміни у законодавчій базі, впроваджуються нові освітні стандарти, концептуальною стає парадигма – «навчання впродовж життя».

Система професійної (професійно-технічної) освіти потребує педагога високого рівня кваліфікації та професійно-педагогічної компетентності, здатного втілити сучасні стандарти професійної (професійно-технічної) освіти, що ґрунтуються на основі компетентнісно-модульного підходу, в освітній процес, співпрацювати з роботодавцями з метою врахування їх потреб у змісті підготовки кваліфікованих робітників, впровадження більш гнучких та сучасних технологій навчання, зокрема дуальної. Це зумовлює потребу педагога постійно працювати над підвищенням власного фахового рівня, систематично проходити стажування на сучасних підприємствах, опановувати новітні виробничі технології, навчатися за різноманітними сертифікаційними програмами, оволодівати інноваційними педагогічними технологіями, а, отже, перебувати у процесі неперервного професійного розвитку.

Заслужують на увагу *основні психолого-педагогічні закони професійного розвитку* вчителів, які виділяє український вчений М. Бирка: *закон внутрішнього стрижня* (стрижень визначається внутрішніми мотивами, стимулами, цінностями, інтересами й прагненнями фахівця, одне з основних завдань професійного розвитку – сформувати та розвинути внутрішній стрижень особистості); *закон когнітивного дискомфорту* (для «відкриття» особистості до активної участі в процесі навчання її необхідно вивести із зони інтелектуального комфорту); *закон*

відтворення (у професійному розвитку молодого фахівця визначну роль відіграє відтворення передових педагогічних методів та технологій); *закон бар'єрів* (бар'єри у професійному розвитку дозволяють виявити перешкоди, що заважають ефективній реалізації фахівця у професійній діяльності, дають змогу визначити адаптаційні інтелектуальні, психічні та психологічні можливості особистості); *закон фільтрів* (перехід на вищий рівень ефективності професійної діяльності неможливий без наявності одних та відсутності інших характеристик особистості); *закон заохочення та покарання* (без цих інструментів впливу на особистість професійний розвиток є практично неможливим); *закон ієрархічної циклічності* (професійна діяльність завжди є циклічним процесом; циклічність ієрархічна; ієрархічність циклічності – це поєднання перервності та безперервності явищ, процесів життєдіяльності) [1].

Провідна роль у професійному розвитку педагогів належить методичній роботі у навчальному закладі. Дану проблему досліджували такі науковці і практики як Н. Волкова, Л. Даниленко, Г. Данилова, А. Єрмола, А. Зубко, О. Кіяшко, О. Коваленко, Н. Комаренко, Г. Кравченко, В. Маскін, В. Маслов, Н. Михайловська, Н. Ничкало, О. Остапчук, Н. Островерхова, В. Пікельна, Н. Самойленко, В. Семиченко, О. Сидоренко, Л. Сушенцева, Л. Таланова, І. Харламов, Л. Шевчук та ін.

Мета статті – висвітлення психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку викладачів в умовах закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

У чинному «Положенні про методичну роботу у професійно-технічному навчальному закладі», яке затверджено наказом МОН України «Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти» від 12 грудня 2000 року № 582, визначено основні її завдання: організаційно-методичне забезпечення програм розвитку навчального закладу; удосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання учнівської молоді; розвиток педагогічної та професійної майстерності педагогічних працівників, їх загальної культури, створення мотивації і умов для професійного вдосконалення; інформаційне забезпечення педагогічних працівників з проблем освіти, педагогіки, психології, інформування про досягнення науки і техніки, передового педагогічного та виробничого досвідів; організаційно-методична допомога у розвитку педагогічної творчості, експериментально-дослідницькій роботі, впровадженні результатів наукових досліджень, передового досвіду, педагогічних технологій; створення комплексно-методичного забезпечення предметів і професій, розробка та видання навчальних, методичних посібників, рекомендацій, наочних засобів навчання; забезпечення інтеграції навчального процесу, науки і практики; підготовка до атестації педагогічних працівників.

Водночас, варто зазначити, що в умовах інформаційно-інноваційного розвитку суспільства актуалізуються нові виклики та завдання перед методичною службою, зокрема щодо психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників, метою якого є створення оптимальних умов для професійної-педагогічної самоактуалізації та самореалізації педагога.

Ґрунтуючись на підходах Е.Ф. Зеєра [3], функціями психолого-методичної підтримки і супроводу викладачів ЗП(ПО)О у їх професійному розвитку визначено: діагностику психологічного клімату в педагогічному колективі; моніторинг рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів; діагностику емоційно-вольової сфери, мотивації до професійного розвитку; інформаційно-аналітичний супровід викладачів на різних етапах їх професійного розвитку; проектування та самопроектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку викладача; профілактику розвитку професійної стагнації, професійного вигорання та професійної деформації.

Реалізація функцій психолого-педагогічного супроводу викладачів можлива за умови використання особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку: розвиваючої діагностики; тренінгів особистісного і професійного розвитку і саморозвитку; моніторингу професійного розвитку; технологій формування психологічної аутокомпетентності; психологічне консультування з проблем психологічного розвитку; особистісно орієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної і психолого-педагогічної компетентності; тренінгів самоуправління саморегуляція емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості [3, с. 95-96].

Заклад професійної (професійно-технічної) освіти має стати «організацією, що навчається» задля створення відповідних психолого-педагогічних умов для неперервного професійного розвитку викладачів та забезпечення якості освітнього процесу.

Дослідниця Л. Шевчук, вивчаючи проблему розвитку професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти, обґрунтовує важливість такої моделі роботи з педагогами як «in-company training», яка передбачає різні форми навчально-методичної роботи з педагогічними працівниками безпосередньо у навчальному закладі [6].

Науковець Н. Пазюра, досліджуючи психолого-педагогічні засади функціонування організації, що навчається наголошує: «тільки компанії, які покращують свою діяльність шляхом неперервної і гарантованої професійної підготовки працівників можуть бути конкурентоспроможними в умовах суспільства знань. Організації, що навчаються, розглядають навчання холістично та намагаються виховувати компетентних працівників, добре інформованих, критично думаючих індивідуумів, які прагнуть до постійного інтелектуального зростання і високої кваліфікації» [4].

Л. Лук'янова наголошує, що підвищення кваліфікації та інші види навчальної діяльності дорослих набувають більшої ефективності за умови, коли вони самі беруть участь у плануванні цілей, видів та кінцевих результатів діяльності. Самостійно спланована професійна підготовка здається учасникам осмисленішою й сприймається з більшою готовністю. Досягається такий результат шляхом обговорення планів, намірів, запитів, потреб, колективного відбору найбільш ефективних форм роботи, визначення зручних термінів, сприятливого режиму роботи [5, с 31].

Цікавим орієнтиром для організації корпоративного навчання у ЗП(ПТ)О може слугувати співвідношення 70-20-10, яке часто називають «правилом 70-20-10» – рекомендоване співвідношення джерел навчання і конструювання процесу навчання, побудові навчальних матеріалів [8], що широко використовується у корпоративному навчанні у світі.

Даний метод навчання був розроблений у 1980-х роках Морганом Макколом, Майклом Ломбардо і Робертом Ейчингером у Центрі креативного лідерства Принстонського університету. Ця модель демонструє, що розвиток знань і формування навичок проходить: 70% за рахунок рішення реальних завдань на робочому місці; 20% – під час взаємодії з іншими людьми у процесі роботи; 10% – завдяки формальному навчанню.

Це ефективне співвідношення підтверджується прикладом форматів, які рекомендує для корпоративного навчання Королівський інститут професійного розвитку Великобританії [7, с. 19], що наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Формати для корпоративного навчання (Королівський інститут професійного розвитку Великобританії)

Навчання на реальному досвіді (70%)	Навчання в спілкуванні (20%)	Формальне навчання (10%)
Навчання на робочому місці	Менторство	Формальне навчання
Вирішення бізнес-проблем	Нетворкінг	Тренінг в аудиторії
Проведення самостійної презентації	Навчання у колег і керівника	Інтенсивна програма знайомства з робочим місцем

Закон України «Про освіту» (2017) унормовує поняття «автономія», наділяє більшими повноваженнями заклади освіти, визнає за ними права на самоврядування, самостійність, незалежність та відповідальність у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових,

кадрових питань, а також у питаннях створення відповідних психолого-педагогічних умов забезпечення професійного розвитку викладачів.

Необхідно зазначити, що збільшуються повноваження та відповідальність педагогічних рад у питаннях професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Викладач, який має можливість обирати вид та форму підвищення кваліфікації, а також суб'єкта, що надає дані послуги, повинен узгоджувати свій вибір з педагогічною радою навчального закладу.

У практиці роботи закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) Хмельницької області запроваджено діагностичний підхід у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, плануванні змісту та форм професійного розвитку. На основі розробленої діагностичної анкети відповідно до професійно-педагогічних компетентностей, якими має володіти викладач, планується його професійний розвиток, вибудовується індивідуальна освітня траєкторія.

З метою забезпечення особистісно-діяльнісного підходу у професійному розвитку викладачів ЗП(ПТ)О методисти узагальнюють результати діагностичних анкет та розробляють зведену діагностичну карту освітніх потреб педагогів, що дає змогу запровадити на рівні навчального закладу індивідуальні та групові форми роботи з їх неперервного професійного розвитку. Методист навчального закладу допомагає педагогічному працівнику скласти індивідуальний план роботи щодо самовдосконалення, виконує функції тьютора.

В практику роботи ЗП(ПТ)О Хмельницької області впроваджено методичний паспорт, в якому накопичується інформація про якісний склад педагогічних працівників, підвищення їх кваліфікації, проходження стажування; матеріальне оснащення методичного кабінету; інформація про роботу веб-сайту навчального закладу; інформація про роботу методичних комісій; про педагогічні технології, за якими працюють педагоги; новітні виробничі технології, які застосовуються в освітньому процесі; вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду; внутрішні конкурси фахової майстерності; дані про атестацію робочих кабінетів, лабораторій, майстерень; виступи педагогів на обласних, всеукраїнських, міжнародних заходах; науково-дослідницька робота; інформація про створення педагогами навчального закладу педагогічних програмних засобів навчання, посібників, підручників, методичних розробок, написання наукових статей та їх публікацію; угоди про співпрацю з закладами вищої освіти; співробітництво з навчальними закладами інших країн; участь у міжнародних проектах, програмах.

Методичний паспорт та результати діагностичного вивчення рівня професійно-педагогічної компетентності викладача ЗП(ПТ)О, дозволяють відповідно до особистісних освітніх потреб кожного педагогічного

працівника і, враховуючи потреби навчального закладу, спланувати та впроваджувати у практику роботи навчального закладу систему неперервного професійного розвитку викладачів.

Педагогам ЗП(ПТ)О надано ряд можливостей для їх неперервного професійного розвитку: курсове підвищення кваліфікації за різними формами навчання (очною, очно-заочною, індивідуальною та дистанційною); стажування на базі сучасних підприємств та інноваційних закладів професійної освіти, які визначені МОН України. Викладачі ЗП(ПТ)О беруть участь у роботі обласних фахових секцій та в регіональних формах методичної роботи: семінарах, семінарах-практикумах, майстер-класах, конкурсах фахової майстерності, вебінарах, тренінгах. Набули поширення форми професійного розвитку, які базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій: дистанційне підвищення кваліфікації з психолого-педагогічної та методичної підготовки, проведення та участь у Інтернет-конференціях, вебінарах, on-line навчання, ведення педагогами власних сайтів та блогів, створення електронних авторських посібників, підручників, дидактичного забезпечення освітнього процесу.

Значну роль у психолого-педагогічному супроводі професійного розвитку викладачів відіграє психологічна служба навчального закладу. Практичний психолог співпрацює з педагогами, надає їм психологічну підтримку в питаннях формування мотивації до неперервного особистісного і професійного розвитку, самоактуалізації та самореалізації.

Мотиваційний потенціал, на думку О. Бондарчук, несуть різні види стимуляції: похвала, моральне і матеріальне заохочення, змагання, вплив присутності інших людей, суспільна увага, привабливість об'єкта потреби, змісту діяльності, прогноз ймовірності досягнення, функціональні стани [2].

Стимуляція неперервного професійного розвитку викладачів полягає у створенні спеціального соціального середовища. О. Бондарчук наділяє середовище, що «запускає» спеціальні соціальні впливи, які, інтеріоризуючись, привласнюються особистістю, – наступними характеристиками:

1) організація спільної діяльності, у процесі якої вони реалізують себе як творчі особистості; задовольняють вищі людські потреби; при цьому через організацію спільної, взаємозалежної діяльності виникає ефект групового відчуття корисності для іншого водночас із підвищенням власної самооцінки;

2) спільне формування групових норм і принципів взаємодії гуманістичної спрямованості, зокрема, встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі один до одного, сприйняття іншої людини як цінності; толерантність, оптимізм, ставлення до групи як колективу однодумців тощо;

3) розвиток духовної культури спільноти через соціальне,

духовне і предметне збагачення спільної діяльності, спільне переживання почуття причетності до особливостей професійної культури, обговорення питань професійного самовизначення;

4) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності через колективні дії з публічною демонстрацією результатів, як, наприклад, проектна діяльність;

5) встановлення в процесі спільної діяльності зворотного зв'язку між її учасниками (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) з метою забезпечення процесу усвідомлення себе через іншого;

6) виконання системи спеціальних завдань, що зумовлюють прийняття та програвання соціальної ролі з певними характеристиками, які відповідають людині, орієнтованій на особистісний розвиток [2, с. 26-31].

Водночас, практичні психологи ЗП(ПТ)О можуть залучатися до проведення моніторингу професійного розвитку педагогічних працівників. За визначенням Є.Ф. Зеєра, моніторинг професійного розвитку – це процес спостереження, оцінки і прогнозу психологічного стану особистості, що включає в себе комплекс діагностичних методик, які забезпечують контроль сформованості професійно важливих характеристик [3, с.95].

На нашу думку, це визначення лише частково окреслює психологічні аспекти професійного розвитку особистості, аналізується лише психологічний стан особистості і професійно важливі якості. Практичний психолог ЗП(ПТ)О бере участь у дослідженні мотивації до професійного розвитку, моніторингу освітніх потреб викладачів, забезпечує психологічний супровід вибудови траєкторій їх кар'єрного зростання, набуття ними професійно-педагогічної компетентності, профілактику конфліктів в педагогічному колективі, стресові стани та професійне вигорання у педагогічних працівників.

При цьому фахівцями психологічної служби застосовуються індивідуальні і групові форми роботи, зреалізуються такі напрями діяльності як діагностика, консультування, просвіта, профілактика і корекція. Практичні психологи ЗП(ПТ)О долучаються до роботи «Школи молодого педагога», проводять психолого-педагогічні консилиуми, використовуються тренінгові технології.

Важливу роль у професійному розвитку викладача відіграє бібліотека ЗП(ПТ)О, яка стає потужним, відкритим, інформаційно-комунікативним центром, що надає можливість активно реалізувати завдання професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Інформаційно-комунікативна діяльність бібліотеки забезпечує налагодження зовнішніх інформаційних зв'язків та організації процесу неперервного професійного навчання педагогів.

Отже, професійний розвиток викладачів ЗП(ПТ)О є ефективним за умови належного психолого-педагогічного супроводу та відповідної

методичної роботи. Перспективами подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні ефективності професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О в умовах інформальної освіти.

Література

1. Бирка М.Ф. *Основні психолого-педагогічні закони професійного розвитку особистості*. Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 26 травня 2017 р.). К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». 2017. 144 с.
2. Боднарчук О. *Психологічні умови стимулювання особистісного розвитку управлінських кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Безперервна професійна освіта в контексті Європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб.наук.ст.методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч. / за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало. Ч.1. Київ: Педагогічна думка. 2010. 208 с.
3. Зеер Э. Ф. *Психология профессионального развития : учеб. пособие*. М.: Издательский центр «Академия». 2006. 240 с.
4. Пазюра Н.В. *Психолого-педагогічні засади функціонування організації, що навчається*. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/13210> (дата звернення 23/05/2018)
5. *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.
6. Шевчук Л.І. *Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001.
7. *CIPD. Learning to Work. Research Report*. June 2015. L.: CIPD, 2015.
8. Lombardo M. M. Eichinger R.W. *Career Architect Development Planner*. Lominger, 2010.

Bibliography

1. Byrka M.F. Basic psychological and pedagogical laws of professional development of personality. *Psykhoholoho-pedahohichniy suprovod fakhovoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osobystosti v umovakh transformatsii osvity*: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, 26 travnia 2017 r.). K.: DVNZ «Universytet menezhmentu osvity». 2017. 144 s. (in Ukrainian)
2. Bodnarchuk O. Psychological conditions for the promotion of personal development of managerial personnel in the system of postgraduate pedagogical education. *Bezperervna profesiina osvita v konteksti Yevropeiskoi intehratsii: teoriia, dosvid, prohnoz: zb.nauk.st.metodolohichnoho seminaru, 17 bereznia 2010 r.: u 2 ch. / za red. V.I. Luhovoho, N.H. Nychkalo. Ch.1*. Kyiv: Pedahohichna dumka. 2010. 208 s. (in Ukrainian)
3. Zeer E. F. *Psychology of professional development: ucheb. posoby'e dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyj*. M.: Y'zdatel'skyj centr «Akademya», 2006. 240 s. (in Russian)
4. Pazyura N.V. *Psychological and pedagogical principles of the functioning of the organization being studied*. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/13210> (in Ukrainian)

5. Modern adult education technologies: posib. / avt. kol. : L. B. Luk'yanova, O.V. Anishhenko, L. Ye. Sigayeva, S. V. Zinchenko, O. V. Banit, N. I. Doroshenko. Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. 182 s. (in Ukrainian)
6. Shevchuk L.I. *Development of professional competence of teachers of special disciplines of vocational education institutions in the system of postgraduate education: dy's. ...* kand. ped. nauk: 13.00.04. Ky'yiv, 2001. (in Ukrainian)
7. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015. L.: CIPD, 2015. (in English)
8. Lombardo, M. M. Eichinger R.W. Career Architect Development Planner. Lominger, 2010. (in English)

УДК: 35.08: 658.3-316.622

Franc Małgorzata – PhD in humanities, Old Polish University in Warsaw, Faculty of Education

E-mail: hexa@rz.vline.pl

STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM W ŚRODOWISKU PRACY W KONTEKŚCIE SZCZEBLI MENEDŻERÓW I UMIEJĘTNOŚCI MENEDŻERSKICH

Summary. *Work may be for a person the source of distress and tension lowering their quality of life. The problems of work dehumanisation are linked both to overload of tasks, their emotional effects, as well as to shortage of tasks, professional idleness, unemployment. Pathological effects of work may acquire different intensity levels, beginning with common mental work-load up to extreme work overload and professional burnout.*

Employee's professional burnout is a problem that is being faced by majority of institutions and companies. Energetic and committed employees in a relatively short period of time lose their initial zeal, begin to feel emotionally drained; their efficiency decreases and soon they start to improperly address the clients and co-workers, and at last, they reach the conclusion that their vocational choice was a mistake. The employers bear the enormous expenses due to professional burnouts; among the most important ones are those related to letting go experienced employees – severance pays and training for the new workers, sick leave, accidents at work, expenses of actions brought by former employees, law work efficiency.

There are ways to counteract constant, growing stress and symptoms of professional burnout syndrome. Preparation of the managers of various levels for their future work includes the transfer of expert knowledge, teaching of required skills. Among those skills one should find such that relate to counteracting professional burnout.

Key word: *professional burnout, managers of various levels*

Франц Малгожата – кандидат гуманітарних наук педагогічного факультету Старопольського університету у Варшаві
E-mail: hexa@rz.vline.pl

СТРАТЕГІЇ БОРОТЬБИ ЗІ СТРЕСОМ В РОБОЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ МЕНЕДЖЕРІВ НА РІЗНИХ РІВНЯХ УПРАВЛІННЯ

Анотація. Професійне вигорання – це проблема, з якою стикаються більшість установ та компаній. Повні енергії співробітники у відносно короткий період часу втрачають свій ентузіазм і починають відчувати себе емоційно виснаженими. Роботодавці несуть великі витрати, пов'язані з вигоранням працівників. Найбільш відчутними є ті, що пов'язані зі звільненням досвідчених фахівців: вихідна допомога, навчання нових співробітників, скорочення штатів, нещасні випадки на роботі, витрати на позови, низька ефективність праці. Стресу та симптомом синдрому вигорання можна протидіяти. При підготовці менеджерів різних рівнів до їхньої майбутньої роботи потрібно формувати навички боротьби зі стресом, що запобігатиме професійному вигоранню.

Ключові слова: стрес, вигорання, менеджер, робоче середовище.

Франц Малгожата – кандидат гуманітарних наук педагогічного факультета Старопольський університет в Варшаві
E-mail: hexa@rz.vline.pl

СТРАТЕГИИ БОРЬБЫ СО СТРЕССОМ В РАБОЧЕЙ СРЕДЕ МЕНЕДЖЕРОВ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Профессиональное выгорание – это проблема, с которой сталкиваются большинство учреждений и компаний. Полные энергии сотрудники в относительно короткий период времени теряют свой энтузиазм и начинают чувствовать себя эмоционально истощенными. Работодатели несут большие потери, связанные с выгоранием работников. Наиболее ощутимыми являются те, которые связаны с увольнением опытных специалистов: выходное пособие, обучение новых сотрудников, сокращение штатов, несчастные случаи на работе, расходы на иски, низкая эффективность труда. Стрессам и симптомам синдрома выгорания можно противодействовать. При подготовке менеджеров различных уровней к их будущей работе нужно формировать навыки борьбы со стрессом, что предотвратит профессиональное выгорание.

Ключевые слова: стресс, выгорание, менеджер, рабочая среда.

Problematyka wypalenia zawodowego nie jest wolna od niejasności. W tłumaczeniu polskim pojawiają się dwa określenia dla angielskiego terminu *burn-out*: «wypalanie się» i «wypalenie». Określeniem «wypalenie zawodowe» posługujemy się wówczas, gdy jest mowa o zjawisku, o koncepcji lub konstrukcie teoretycznym. Termin «wypalanie się» stosujemy wówczas, gdy kontekst znaczeniowy wyraźnie wskazuje na proces psychiczny.

Ciąglemu, nasilającemu się stresowi i objawom zespołu wypalenia zawodowego można przeciwdziałać, stosując odpowiednie strategie radzenia sobie ze stresem i techniki. Przyjmując różne szczeble profesji menedżera i wymagane dla nich umiejętności zaprezentowano odpowiednio dopasowane strategie i techniki przeciwdziałania stresowi i wypaleniu zawodowemu w środowisku pracy.

Wypaleniem zawodowym [8] według H. Freudenberga i G. Michelson, jest stan zmęczenia czy frustracji wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, związkowi, ze sposobu życia, a które to poświęcenie nie przyniosło oczekiwanej nagrody. Według C. Maslach wypalenie jest zespołem wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może nastąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób. Dla A. Pines i E. Aronsona wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążone pod względem emocjonalnym.

Oryginalny pogląd na zjawisko wypalenia zawodowego zaprezentował A. Bańka [3, s. 140]. Autor zaproponował, aby na wypalenie patrzeć z dwóch perspektyw, to jest nie tylko specyficznego stresu zawodowego związanego ściśle z sytuacją pomagania innym ludziom, ale także jako na zjawisko ogólnego zaniku motywacji, sensu życia, braku perspektyw na przyszłość. To drugie rozumienie autor określa jako stan ogólnego stresu społeczno-kulturowego. Dochodzi do niego wtedy, gdy nie spełniają się ukształtowane w danej kulturze oczekiwania dotyczące kosztów, jakie każdy winien ponieść w pracy oraz zysków, które w związku z tym każdemu się należą. To rozróżnianie wiedzie do wyodrębnienia dwóch form wypalenia: zawodowego i egzystencjalnego. A. Bańka wskazuje, że mogą one w pracy zawodowej wzajemnie się warunkować.

Pojęcie wypalenia jest często traktowane metaforycznie – człowiek wypala się jak żagiew czy świeca. Dwaj europejscy badacze zjawiska, W. Schaufeli i D. Enzmann, odrzucają taką metaforę. Uważają ją za zbyt uproszczoną, ponieważ sugeruje, że wypalenie polega na stopniowym zużywaniu pewnego zapasu energii. Ich zdaniem lepiej porównywać wypalenie zawodowe do procesu, który może nastąpić w akumulatorze. Akumulator traci swoją energię stopniowo, mimo że stale jest doładowywany. Dzieje się tak wtedy, gdy więcej energii z akumulatora pobieramy niż do niego dostarczamy.

Podobnie dzieje się w procesie wypalenia. Dynamiczna równowaga między podażą i zużyciem energii zostaje zakłócona – ludzie dają zbyt dużo z siebie przez zbyt długi czas, a zbyt mało otrzymują w zamian. Według autorów, wypalenie jest odroczonym rezultatem nierównowagi pomiędzy inwestowaniem i rezultatami. Różnice stanowiska w tej kwestii można stwierdzić w literaturze przedmiotu. Według niektórych autorów wypalenie zawodowe jest skutkiem braku pożądanego rezultatu w kontekście włożonego wysiłku [8].

Psychologowie z American Psychology Association proponują ujmować wypalenie zawodowe jako proces składający się z pięciu etapów:

1. «Miesiąc miodowy» – okres zauroczenia pracą i pełnej satysfakcji z osiągnięć zawodowych; dominują w nim energia, optymizm i entuzjazm;

2. «Przebudzenie» – czas, w którym człowiek zauważa, że idealistyczna ocena pracy jest nierealna, zaczyna pracować coraz więcej i desperacko stara się, by ten idealistyczny obraz nie uległ zburzeniu;

3. «Szorstkość» – realizacja zadań zawodowych wymaga w tym okresie coraz więcej wysiłku, pojawiają się kłopoty w kontaktach społecznych zarówno z kolegami w pracy, jaki i z klientami;

4. «Wypalenie pełnoobjawowe» – rozwija się pełne wyczerpanie fizyczne i psychiczne, pojawiają się stany depresyjne, poczucie pustki i samotności, chęć wyzwolenia się i ucieczki z pracy;

5. «Odradzanie się» – pojawia się kres leczenia «ran» powstałych w wyniku wypalenia zawodowego [4, s. 3].

6. Z obserwacji osób, które znalazły się w grupie wypalonych zawodowo, wynika, że omawiane zjawisko ma charakter procesu. Oznacza to, że jest ono rozłożone w czasie (może rozwijać się i trwać przez całe lata) i cechuje go dynamika (w jego przebiegu można wyróżnić konkretne fazy). Często nie od razu można zidentyfikować, kiedy proces ten się rozpoczął, ale można zaobserwować w wypaleniu zawodowym charakterystyczne etapy, opisane przez J. Edelwich i A. Brodsky następująco: etap 1: entuzjazm, etap 2: stagnacja, etap 3: frustracja, etap 4: apatia [6].

Entuzjazm zapoczątkowuje proces wypalenia zawodowego. Osoby, które rozpoczynają pracę z silną motywacją, pełne nadziei i z nie do końca realistycznymi oczekiwaniami, są szczególnie podatne na wypalenie zawodowe. Ponadto zaobserwować u nich można silną identyfikację z pracą zawodową. Aktywność zawodowa dostarcza tym ludziom wiele emocji i wrażeń, wzbudza silne doznania i pochłania wiele energii. Pracownik taki ma dużo pomysłów, chętnie podejmuje inicjatywę oraz idealistycznie podchodzi do swoich obowiązków. Jeśli sam w pewnym momencie nie potrafi zdystansować się do swoich działań oraz ocenić właściwe sytuacji (np. to, co może w danej pracy realnie osiągnąć, czego może się spodziewać) lub nikt w tym mu nie pomoże (np. współpracownicy czy specjalista) istnieje duże

prawdopodobieństwo, że rozwinie się u niego kolejny etap wypalenia zawodowego – stagnacja.

Stagnacja pojawia się wówczas, gdy pracownik zaczyna odczuwać, że jego osobiste, finansowe i zawodowe potrzeby (np. chęć dokończenia się, awansu) nie są zaspokajane. Na skutek silnego przeżywania problemów związanych z sytuacją w pracy pojawia się wyczerpanie emocjonalne. Towarzyszy mu stopniowa utrata energii, a czynniki stresujące wywołują napięcie, irytację, uczucie zmęczenia, znudzenia, zniechęcenia czy złości. Często pojawia się nieświadomie tendencja do «nadawania etykiet innym» (np. wszyscy pracownicy w moim wydziale są leniwi i na żadnym nie mogę polegać), co jest jednym ze sposobów dystansowania się i obrony. W skrajnych przypadkach pojawia się jawna niechęć, widoczna w wypowiedziach, np. «oni nic nie rozumieją, co się do nich mówi», «ten wydział to jedno wielkie bagno», bądź relacjonowanie, np. «nie można skutecznie pracować z piętnastoma patentami dziennie». Poza tym może wystąpić izolowanie się od problemów, wycofywanie się, czyli zmniejszanie zaangażowania (np. unikanie kontaktu wzrokowego z patentem, przedłużanie przerw w pracy). Nasilenie tych objawów i utrzymywanie się ich w czasie prowadzi do rozwinięcia się kolejnej fazy wypalenia zawodowego – frustracji.

Jeżeli «wypalona osoba» nie potrafi poradzić sobie i efektywnie przejść przez wyżej wymienione etapy, pojawia się u niej depersonalizacja, cynizm i obojętny stosunek do innych. Przejawia się to w tym, że osoba zadaje sobie pytania: «co ja w ogóle tu robię?», «dlaczego ja tu jeszcze pracuję?» i w konsekwencji stwierdza: «do niczego się nie nadaję», «mam wszystkiego dosyć», «nic już nie zdziałam». Pracownik zaczyna kwestionować skuteczność własnych działań, ich wartość, możliwość posiadania jakiegokolwiek wpływu na istotne efekty swoich wysiłków zawodowych.

Apatia jest istotą wypalenia. Wyraża się chroniczną obojętnością w odniesieniu do sytuacji zawodowej: do zadań, wartości, standardów, a przede wszystkim: klientów. Jest to już stan poważnego kryzysu psychicznego. Pracownik jest w stanie braku równowagi. Jako podstawowy mechanizm obronny pojawia się zaprzeczenie («nie ma sprawy», «o co chodzi», «nie ma żadnych problemów»). Osoba dotknięta kryzysem dysponuje znikomym – jeżeli w ogóle – rozeznaniem w tym, co się z nią dzieje. Naprawienie sytuacji psychicznej na tym etapie nie jest proste: często wymaga podjęcia jakiejś formy interwencji kryzysowej o charakterze terapeutycznym. Jeżeli interwencja taka się nie pojawi to syndrom wypalenia trwa. Nie istnieje w tym wypadku możliwość «samoistnego wyleczenia».

W koncepcji C. Maslach wypalenie zawodowe opisywane jest jako trójwymiarowy proces, w którym na początku pojawiają się objawy wyczerpania emocjonalnego, następnie zachowania prowadzące do depersonalizacji klientów i w końcu poczucie braku dokonań osobistych w pracy. Wyczerpanie

emocjonalne i psychofizyczne może wystąpić na skutek psychicznego przemęczenia lub przeciążenia intensywnością kontaktów personalnych. Wyczerpanie to przejawiać się może zmęczeniem, bólami głowy, nadmiernym poceniem się, bezsennością, a nawet stanami podgorączkowymi. Wszystko to spowodowane jest ogromną intensywnością kontaktów osobowych, do których dochodzi podczas podejmowania zadań pracy. Depersonalizacja to stawianie się obojętnym na interesantów. W sferze zachowań objawia się to skracaniem czasu na kontakty osobowe, jak również unikaniem tych kontaktów. Obniżona satysfakcja zawodowa zaś to obniżona ocena własnych możliwości. Jej symptomem i wyznacznikiem jest nasilenie niskiej oceny własnych dokonań, brak satysfakcji z wykonywanej pracy, rozczarowanie, poczucie klęski oraz obwinianie siebie za taki stan rzeczy.

Wśród autorów literatury przedmiotu istnieje w zasadzie pewna zgoda, co do ujmowania wypalenia jako zespołu trzech odmiennych zjawisk psychologicznych: 1. wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne, 2. depersonalizowanie podmiotów interakcji zawodowej i cynizm, 3. obniżona satysfakcja zawodowa aż do poczucia bezsensu i rezygnacji.

Istnieje też pełna zgodność, co do objawu, od którego prawdopodobnie rozpoczyna się proces wypalania się, a jakim jest psychofizyczne, emocjonalne wyczerpanie. Dwie pozostałe składowe zespołu wypalenia nie są już tak jednoznacznie określone i konceptualizowane.

Dla określenia drugiego objawu używa się różnych terminów, między innymi takich jak: dystansowanie się, wycofywanie się z kontaktu czy też stosowanie tzw. zdystansowanej (zobiektywizowanej) troski. W tym procesie obrony przed emocjonalnym obciążeniem, przed problemami osób, dla których się pracuje, dochodzi jednak najczęściej do depersonalizowania podmiotów interakcji zawodowej. W efekcie powstaje interakcja bezosobowa i dlatego najczęściej stosuje się termin depersonalizacja.

Nie ma jedności wśród autorów, co do trzeciego komponentu wypalenia. W badaniach polskich zastosowano najczęściej pojawiające się w literaturze określenie: obniżenie osobistych osiągnięć lub obniżenie osobistego zaangażowania. Aktualny stan wiedzy w tym zakresie nie pozwala na sztywne stosowanie tylko jednego terminu. Mówi się również, że wypalenie zawodowe jest zbiorem rozmytych. Uzasadnione jest także stosowanie dla określenia trzeciego komponentu tego zbioru określeń bliskoznacznych, takich jak [8]: poczucie obniżonych dokonań zawodowych, obniżenie bądź utrata zadowolenia z osiągnięć zawodowych, obniżenie osobistego zaangażowania zawodowego.

Do przyczyn przewidujących rozwój syndromu wypalenia zawodowego zaliczyć można te, które dotyczą tylko jednostki (przyczyny indywidualne), oraz takie, które dotyczą zarówno organizacji, jak i funkcjonowania zakładu pracy, w którym osoba ta jest zatrudniona (przyczyny instytucjonalne). Wśród przyczyn indywidualnych wymienić można:

1. predyspozycje osobowościowe – w szczególności dotyczy to ludzi, których charakteryzuje wysoki poziom ambicji, skłonność do rywalizacji i sukcesu za wszelką cenę oraz silna potrzeba kontrolowania otoczenia; ponadto stawiają sobie oni nierealistyczne cele, mają trudności z wyrażaniem uczuć, a frustracje rozładowują przez nadmierne zaangażowanie w pracę, stale tłumią rozdrażnienie i gniew, brak im adekwatnej oceny samego siebie, przez co nie tolerują własnych niedoskonałości;

2. określone przekonania w stosunku do siebie i własnej pracy (o charakterze wewnętrznego przymusu), np.:

- praca jest dla mnie najważniejsza w życiu – w praktyce przejawia się to spędzaniem większości dnia w pracy, brakiem wolnego czasu i odpoczynku, poczuciem, że samemu robi się wszystko najlepiej. U osoby o takim przekonaniu niepowodzenia mogą powodować lęk, złość, frustrację, poczucie niesprawiedliwości, człowiek taki nie chce przyznać się do błędu i za wszelką cenę stara się bronić swoich poglądów;

- muszę być najlepszy w tym, co robię – osobę o takim przekonaniu charakteryzuje potrzeba ciągłego udowadniania sobie, że jest dobra w tym, co robi;

- wszyscy w pracy muszą mnie lubić i akceptować – osoby takie są skłonne rezygnować z własnego zdania i poglądów po to, by nie narazić się na dezaprobatę innych. Charakteryzuje je brak asertywności w kontaktach społecznych;

- chciałbym, by inni bardziej mnie doceniali i wspierali moje przedsięwzięcia – osoby takie oczekują, że inni będą entuzjastycznie podchodzić do ich pomysłów i działań, a wszelkie krytyczne uwagi skłonni są traktować jako «podcinanie skrzydeł» i niedoceniać ich wysiłków;

- błędy, które popełniłem w przeszłości już zawsze będą się za mną ciągnąć – osoby takie pracują w przeświadczeniu, że nic nie warto zmieniać, bo i tak nic to nie da. W konsekwencji taki brak prób szukania nowych rozwiązań, inicjatywy, może prowadzić do stagnacji i pogarszania się jakości wykonywanej pracy;

- wszystko musi być tak jak zaplanowałem – osoby mające takie przekonanie w dążeniu do wyznaczonego celu nie uznają kompromisów, praca pochłania całą ich aktywność, co wpływa na pogorszenie relacji z bliskimi, rodziną czy przyjaciółmi [9, s. 65-70].

Przyczyny instytucjonalne są drugą grupą czynników powodujących wypalenie zawodowe. Najlepiej obrazuje ten problem teoria grupowego stresu R. Payne'a [5, s.123-164]. Zgodnie z tą teorią istnieją trzy grupy czynników, których wzajemny układ sprawia, że funkcjonowanie w danej grupie pracowniczej prowadzi do rozwoju (indywidualnego i zawodowego) lub do kryzysu i wypalenia zawodowego. Wśród tych czynników znajdują się: wymagania stawiane w miejscu pracy, przymusowe utrudnienia, wsparcie

współpracowników.

Wymagania sprzyjające rozwojowi stresu cechuje wysoki stopień trudności i możliwości poniesienia kary w wyniku ich niespełnienia. Stresowymi wymaganiami są również wymagania niejasne i niezrozumiałe dla pracownika, których sposób wykonania budzi wiele wątpliwości.

Utrudnienia i ograniczenia to takie warunki w środowisku pracy, które uniemożliwiają wywiązanie się z wymagań i poleceń. Utrudnienia można podzielić na dwie grupy:

a) utrudnienia społeczne związane z pełnionymi rolami pracowniczymi, formalnymi standardami wychowania, rodzajami ekspresji emocjonalnej zarówno w stosunku do współpracowników, jak i do klientów, sposobami okazywania uczuć, z przekonaniami pracowników, co do pracy własnej grupy pracowniczej czy zespołu. Przykładem czynników z tej grupy, nasilających odczuwanie stresu, mogą być: zasada niekwestionowana tego, co mówi przełożony/kierownik; wyrażanie uczuć związanych z poczuciem przepracowania; przekonanie o nieefektywności kadry zarządzającej i niekompetencji współpracowników; przeświadczenie, że w danym zespole nie jest możliwa dobra praca;

b) utrudnienia fizyczne lub materialne związane z ciasnotą pomieszczeń, hałasem, złym oświetleniem, brakiem właściwej wentylacji. Utrudnienia fizyczne lub materialne pojawiają się wówczas, gdy trzeba pracować w warunkach utrudniających lub uniemożliwiających wykonanie zadania.

Oprócz indywidualnych i instytucjonalnych przyczyn wypalenia zawodowego można wymienić również grupę czynników z ich pogranicza. Związane są one z konkretną rolą zawodową w konkretnym miejscu pracy. Do niekorzystnych i sprzyjających wypaleniu charakterystyk roli zawodowej należą: 1) niejasność roli – brak jasności, co do swoich praw, obowiązków, celów i sposobów ich osiągnięcia, brak poczucia odpowiedzialności wobec siebie czy wobec własnej instytucji; 2) konflikt roli – ma on miejsce, jeżeli wymagania, jakie jednostka akceptuje (albo są jej narzucane) cechuje brak spójności, są nieadekwatne do sytuacji lub są sprzeczne z przyjętym kodeksem etycznym; 3) przeładowanie roli – ma miejsce, jeżeli ilość lub jakość przyjętych na siebie wymagań przekracza możliwości poradzenia sobie z nimi; 4) nieadekwatność w relacji: rola – konsekwencje – sytuacja, w której to, co ktoś otrzymuje za swoją pracę nie jest adekwatne do wysiłku, jaki należałoby włożyć, aby dobrze wywiązać się z przyjętej roli.

Menedżerem jest kierownik o odpowiednich kwalifikacjach, wyspecjalizowany w zarządzaniu przedsiębiorstwem, instytucją lub grupą czynności wewnątrz przedsiębiorstwa lub instytucji. W zależności od szczebla zarządzania można mówić o menedżerach niższego, średniego i najwyższego szczebla. W kontekście obszaru zarządzania wyróżnia się menedżera:

marketingu, finansów, eksploatacji (operacji), zasobów ludzkich, administracyjnego i innych (ds. public relations, ds. badań i rozwoju).

«W zmieniającym się środowisku transnarodowych korporacji pojęcie uniwersalnego globalnego menedżera w istocie nie istnieje. Spotykamy tu raczej trzy typy specjalistów: menedżerów działalności biznesowej (*business managers*), menedżerów krajowych (*country managers*) i menedżerów funkcyjnych (*functional managers*). W centrali są jeszcze dyrektorzy najwyższego szczebla; to liderzy, którzy zawiadują złożonymi interakcjami pomiędzy tymi trzema grupami, a także potrafią zidentyfikować i rozwinąć wśród kadry niezbędne talenty. Poszczególne typy globalnych menedżerów pełnią wyspecjalizowane i niezależne role» [2, s. 1].

Pomijając kwestie związane z koniecznością posiadania przez menedżerów umiejętności miękkich i twardych [1], można wskazać menedżerów o określonych typach umiejętności, a mianowicie o: umiejętnościach technicznych, niezbędnych do wykonywania i zrozumienia zadań pracy w organizacji (m.in. wyjaśnianie wątpliwości dotyczących wykonywanej pracy przez pracowników); umiejętnościach interpersonalnych (społecznych), do których należą: umiejętności nawiązywania kontaktu, rozumienia i motywowania jednostek, grup (podwładnych, przełożonych, dostawców, klientów, inwestorów itp.); umiejętnościach koncepcyjnych, pozwalających zrozumieć funkcjonowanie organizacji i otoczenia; umiejętnościach diagnostycznych i analitycznych, pozwalających zaprojektować właściwszą reakcję w danej sytuacji.

Wypalenie zawodowe menedżera to problem, z którym zmaga się większość instytucji i firm. Pelen energii i zaangażowania menedżer w stosunkowo krótkim czasie traci swój pierwotny zapał, zaczyna czuć się wyczerpany emocjonalnie, zmniejsza wydajność swoich działań, zaczyna niewłaściwie odnosić się do interesantów i współpracowników, a wreszcie dochodzi do wniosku, że wybór zawodu był życiową pomyłką. Pracodawcy ponoszą ogromne koszty związane z wypaleniem zawodowym. Do najważniejszych należą te związane ze zwolnieniami doświadczonych kadr – odprawami dla odchodzących i szkoleniem nowych pracowników, ze zwolnieniami lekarskimi, wypadkami przy pracy, kosztami procesów sądowych z powodztwa byłych pracowników, niską efektywnością pracy.

Ciąglemu, nasilającemu się stresowi i objawom zespołu wypalenia zawodowego można przeciwdziałać. Przygotowując menedżerów różnych szczebli do ich przyszłej pracy zawodowej, należy kształcić pożądane umiejętności związane z przeciwdziałaniem wypaleniu zawodowemu [7].

1) *Poznanie własnej osobowości w kontekście konkretnego środowiska pracy*

Jednym ze sposobów przeciwdziałania stresowi i objawom zespołu wypalenia zawodowego jest adekwatne poznanie własnej osobowości w

kontekście konkretnego środowiska pracy. Stres w pracy jest powszechnie uznawany za wynik relacji pomiędzy wymaganiami środowiska pracy a możliwościami i potrzebami pracownika. Wielu współczesnych psychologów przyjmuje, że stres jest reakcją na tzw. sytuacje stresowe, czyli na działanie czynników, które wywołują nadmierne obciążenie systemu samoregulacji psychicznej i wzbudzają stan napięcia emocjonalnego. Przy czym należy zwrócić uwagę, że każdy organizm w różny sposób będzie reagował na taką samą sytuację stresową: jedni tą samą sytuację będą mocno przeżywać, inni zaś nie. Różnica ta wynika stąd, że osoby posiadają różną tolerancję na stres i różną tolerancję na sytuacji trudne. Dzieje się tak dlatego, że na tolerancję na stres w przypadku jednostki wpływają dwa podstawowe czynniki, tj. struktura osobowości i doświadczenie, a więc fakt wielokrotnego przebywania w określonej trudnej sytuacji. Logika wskazuje, że w miarę wzrastania doświadczenia wzrasta także tolerancja na stres, lecz nie koniecznie musi być to regułą.

Strategia: *Poznanie własnej osobowości w kontekście konkretnego środowiska pracy* winna być znana i wprowadzana w życie zawodowego menedżerów wszystkich szczebli i wszystkich typów umiejętności.

2) *Emocjonalne dystansowanie się – techniki*

Każdy człowiek, będący w sytuacji stresującej próbuje sobie w jakiś sposób pomóc. Aktywność tę nazywano: radzeniem sobie. W zakresie strategii radzenia sobie wyodrębnia się najczęściej strategii skoncentrowane na problemie, ukierunkowane na opanowanie czynników stresujących w celu zmniejszenia ich negatywnych skutków lub całkowitego usunięcia tychże czynników. Strategie problemowe odwołują się głównie do: konfrontacji, polegającej na obronie swojego stanowiska i na walce o to, co chce się osiągnąć; zbieraniu informacji, polegającym na gromadzeniu informacji o problemie i możliwych sposobach jego rozwiązania, a następnie planowym i systematycznym zmaganiu się z nim.

Obok strategii skoncentrowanych na problemie wymienia się także strategii emocjonalne, służące opanowaniu reakcji emocjonalnych związanych z danym stresem.

Wśród strategii emocjonalnego radzenia sobie ze stresem wyróżnia się dystansowanie się (usuwanie ze świadomości problemu, który był źródłem stresu). Obejmuje ono takie techniki, jak: semantyka pracy, intelektualizacja, izolowanie sytuacji, wycofywanie się z pracy oraz zmiana stylu życia.

Semantyka pracy to technika polegająca na zmianie terminów stosowanych do opisywania ludzi. Technika ta jest jednym ze sposobów, dzięki któremu inni ludzie wydają się jednostce bardzo podobni do rzeczy i «mniej ludzcy». Technikę tą powinni stosować w szczególności menedżerowie, których praca łączy się z koniecznością nawiązywania wielości różnorodnych kontaktów (typ umiejętności menedżerskich: interpersonalne – społeczne).

Intelektualizacja to technika podobna do wyżej opisanej. Jednostka przedstawia sytuację w bardziej intelektualnych i mniej osobistych kategoriach, pomija cechy indywidualne, osobiste. Technika tą skutecznie powinni operować menedżerowie wszystkich szczebli o typie umiejętności menedżerskich: koncepcyjnych oraz diagnostycznych i analitycznych.

Izolowanie sytuacji to technika polegająca na ograniczeniu stresu przez nieporuszenie w pracy tematów dotyczących spraw rodzinnych i osobistych, a w domu z rodziną – nie poruszanie spraw zawodowych związanych z pracą. Z koleżankami czy kolegami z pracy nie rozmawia się o swych sprawach rodzinnych czy osobistych, a ze swymi małżonkami i przyjaciółmi często zawiera się formalną umowę, aby nie mówić o pracy. To technika, która obowiązywać powinna menedżerów wszystkich szczebli, menedżerów o wszystkich typach umiejętności menedżerskich.

Wycofanie się oznacza redukcję pobudzenia emocjonalnego polegającego na zminimalizowaniu fizycznego zaangażowania w wywołującą stres interakcję z innymi ludźmi. Jeden ze sposobów polega na fizycznym zwiększeniu dystansu dzielącego nas od drugiej osoby, np. przez stanie z dala od niej, unikanie kontaktu wzrokowego, trzymania ręki na klamce drzwi, pomimo kontynuowania pewnej minimalnej interakcji. Do innych sposobów możemy zaliczyć: komunikowanie się z petentem w sposób nieosobisty, za pomocą np. powierzchownych ogólników czy formalnych listów, a także swego przedstawiciela; spędzanie mniej czasu z petentem; w skrajnych wypadkach nie wchodzenie w interakcję z ludźmi, którymi należy się zajmować (unikanie tych ludzi). Technika ta powinna być znana i stosowana przez menedżerów wszystkich szczebli, których praca łączy się z koniecznością nawiązywania wielości różnorodnych kontaktów (typ umiejętności menedżerskich: interpersonalne – społeczne).

Najbardziej niezawodnym sposobem zapobiegania wypaleniu zawodowemu jest zmiana stylu życia, tj. prowadzenie zdrowego i odpowiedniego stylu życia, w tym również uprawianie sportów. Najistotniejszym jest doprowadzenie do maksimum harmonii i uczciwości w codziennym życiu. Pozytywny stosunek do siebie, ludzi, świata, poczucie świadomości własnych umiejętności i możliwości, wiara w siebie, sprawiają, że przyszłość wydawać się może lepsza.

Prewencją w stosunku do wypalenia zawodowego jest więc intensywna praca nad rozwijaniem własnej osobowości, adekwatna samoocena oraz realistyczna ocena sytuacji na każdym etapie kariery zawodowej. Warto także świadomie korzystać z metod efektywnego radzenia sobie ze stresem, zwłaszcza trudne sytuacje warto postrzegać raczej jako wyzwanie, a nie zagrożenie. «Zmiana stylu życia» powinna być strategią, a nie tylko techniką przeciwdziałającą stresowi w środowisku pracy menedżera. Zalecana jest menedżerom wszystkich szczebli i wszystkich typów umiejętności

menedżerskich.

W dobrze rozumianym interesie pracodawców jest profilaktyka wypalenia zawodowego ich pracowników. Mądrzy szefowie powinni, więc [7]: dbać o powierzanie pracownikom zadań dostosowanych do ich możliwości oraz kompetencji, adekwatnie wynagradzać, systematycznie udzielać zatrudnionym obiektywnej i konstruktywnej oceny ich pracy; wspierać pracowników poprzez życzliwy nadzór i udzielanie informacji zwrotnych, służących ich rozwojowi zawodowemu; umożliwiać im zdobywanie nowych umiejętności i rozwój kwalifikacji; kształtować kulturę organizacyjną, w której ceni się życzliwość, współpracę i pozytywne relacje międzyludzkie; stwarzać częste okazje do integracji w gronie współpracowników i pielęgnować przyjazną atmosferę pracy.

Przygotowując menedżerów do ich pracy zawodowej należy w szczególności zadbać o ich edukację w zakresie kształcenia umiejętności związanych z przeciwdziałaniem wypaleniu zawodowemu, tj.: organizować systematycznie treningi z zakresu skutecznych sposobów radzenia sobie ze stresem; organizować pracę tak, aby zapewnić jej różnorodność oraz okresy emocjonalnego wycofania się – tzw. przerwy na wytchnienie, np. gdy pracownik ma «zły dzień» albo w danym czasie obsłużył kilku bardzo trudnych klientów, powinien zająć się wtedy lżejszą pracą, dla przykładu związaną z porządkiem dokumentów.

Bibliografia

1. Banit O. Edukacyjny aspekt rozwoju zawodowego menedżera. *Edukacja Humanistyczna*, 2016. № 2. S. 49-63. (in Polish)
2. Banit O. Menedżerowie korporacji transnarodowych – kontekst edukacyjny. URL: http://lib.iitta.gov.ua/708837/1/Banit_Menedzerowie%20korporacji%20transnarodowych.pdf (in Polish)
3. Bańka A. *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo PRINT-B, 1992. 168 s. (in Polish)
4. Biłska E. Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego. *Niebieska Linia*, 2004. № 4. S. 279–286. (in Polish)
5. Cooper C. L., Payne R. (red.), *Stres w pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1987. 422 s. (in Polish)
6. Edelwich J., Brodsky A. *Burn-out: stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press, 1980. 255 s. (in English)
7. Olczak M. *Wypalenie zawodowe – ćwiczenia warsztatowe dla studentów wydziałów organizacji i zarządzania. Humanizacji pracy*, 2014. № 4 (278) 2014. Płock, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica. S.189–204. (in Polish)
8. Sęk H. *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke, 1996. S.182. (in Polish)
9. Wilsz J. *Porozumiewanie się i komunikowanie doradcy z klientem w procesie poradnictwa zawodowego*. W T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. Częstochowa-Kijów, 2007. № IX. S.173–187. (in Polish)

УДК [377:005.336.5]:[37.011.3-051:80]:374.7

Ходацька Ольга Миколаївна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: omhodatska@gmail.com

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОГО ТА ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *Висвітлено особливості розвитку професіоналізму вчителя-філолога в умовах неформального та інформального навчання. Реформаційні зміни в освітньому просторі України передбачають забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, підвищення вмотивованості та якості їхньої діяльності, тому, враховуючи ключові положення концепції Нової української школи, актуалізується проблема необхідності реалізації особистісно-зорієнтованого та компетентнісного навчання, створення умов для неформального та інформального навчання педагога з метою розвитку його професіоналізму. Доведено, що у зв'язку з модифікацією концептуальної парадигми освітніх змін у відповідності до Концепції Нової української школи існує потреба посилити вимоги до розвитку професіоналізму вчителя-філолога, враховуючи загальноєвропейський, вітчизняний стандарти та регіональні особливості.*

Ключові слова: професіоналізм, професійний розвиток, інформальна освіта, неформальна освіта, педагог, педагогічна освіта.

Khodatska Olga – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine

E-mail: omhodatska@gmail.com

DEVELOPMENT OF A TEACHER-PHILOLOGIST'S PROFESSIONALISM IN THE CONDITIONS OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Summary. *The article highlights the development peculiarities of a teacher-philologist's professionalism in the conditions of non-formal and informal learning. Reformation changes in the Ukrainian educational space provide the pedagogical workers' professional development, increase motivation and quality of their activities. Therefore, taking into account the key provisions of the New Ukrainian School Concept, the problem of the need for the implementation of personally oriented and competent training, the creation of conditions for teacher's non-formal and informal education with the aim to develop of his/her professionalism is actualized. It is proved that in connection with modification in the conceptual paradigm of educational changes in*

accordance with the Concept "New Ukrainian School", there is a need to strengthen the requirements for the development of the teacher-philologist's professionalism, considering all-European, domestic standards and regional specifics. Accordingly, there is a need to diversify the forms and methods of non-formal and informal education, improve the conditions for professional and individual progress. It is determined the essence of the teacher-philologist's professionalism as an integrative set of professional qualities, which includes value attitude to the profession, orientation for improving the professional knowledge on an interdisciplinary basis, a complex of the professional competencies (research, analytical, creative, communicative skills). It implies the orientation towards the constant professional development and self-development, formation of the ability to gradually assess their own professional activities, psychological installs for self-improvement under the conditions of formal, non-formal and informal education. In view of the increasing society requirements to professional qualities, the development of the teacher-philologist's professionalism requires regulations in the conditions of non-formal learning and effective implementation of informal education.

Key words: *professionalism, professional development, informal education, non-formal education, pedagogue, pedagogical education.*

Ходацкая Ольга Николаевна – аспирантка Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: omhodatska@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В статье раскрыты особенности развития профессионализма учителя-филолога в неформальном и информальном обучении. Реформационные изменения в области образования Украины предусматривают обеспечение профессионального развития педагога, повышения мотивации и качества его деятельности, поэтому, учитывая ключевые положения концепции Новой украинской школы, актуализируется проблема необходимости реализации личностно-ориентированного и компетентностного обучения, создания условий для неформального и информального обучения педагога с целью развития его профессионализма. Доказано, что в связи с изменением концептуальной парадигмы образовательных изменений в соответствии с Концепцией Новой украинской школы необходимо усилить требования к развитию профессионализма педагога-филолога, учитывая общеевропейские, отечественные стандарты и региональную специфику.*

Ключевые слова: *професионализм, профессиональное развитие, информальное образование, неформальное образование, педагог, педагогическое образование.*

Кардинальне реформування життя соціуму створило реальні передумови для значних перетворень в освіті і науці, що відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий освітній простір, зростання ролі етнічних культурних факторів та національної самосвідомості, суттєвого підвищення вимог до професійної компетентності фахівців, модернізації системи освіти. Однією з провідних тенденцій єспрямованість реформаційних зрушень на професійний розвиток вчителя-професіонала, який має бути здатний до професійного розвитку і саморозвитку в умовах неформальної та інформальної освіти на демократичних та гуманістичних засадах, реалізуючи освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних проблем.

Зміни, які відбуваються в освіті, стосуються всіх учасників освітнього процесу: і учнів, і педагогів, і батьків. Але ж на першому плані, звичайно, – вчитель, його багатогамний, невичерпний талант. Через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального потенціалу нації, і формується особистість дитини, тому професійно-фахове та індивідуально-особистісне зростання педагога має поєднувати практичну й навчальну діяльність. Досвідчений педагог зауважить, що професіоналізм набувається з роками практичної діяльності. Це дійсно так, але можна працювати в школі десятки років, а професіоналом так і не стати. Прикладів цьому, на жаль, дуже багато. Тому вміння обирати, а, отже, приймати оптимальні рішення в конкретних педагогічних ситуаціях є необхідною складовою, і одночасно засобом зростання професіоналізму педагога.

У педагогічній науці проблема професійного розвитку вчителя розглядалась науковцями з позиції акмеологічної концепції розвитку педагогічного професіоналізму і майстерності (Л. Абдаліна, А. Деркач, Н. Гузій, Н. Кузьміна, І. Семеновта ін.), вивчення напрямів досягнення професіоналізму шляхом самоорганізації особистості (В. Бранський, С. Пожарський, В. Шуляр та ін.), моделювання професійної траєкторії зростання педагога (Л. Божович, І. Кон, В. Слободчиков тощо). Більшість українських науковців (С. Гончаренко, Б. Дьяченко, І. Зязюн, О. Лаврінченко, Н. Ничкало, В. Семиченко, М. Солдатенко, Л. Хомич та ін.) розглядають професіоналізм вчителя з урахуванням особливостей інтерактивного феномену особистісних і професійно значущих якостей – педагогічної майстерності. Особливості професійного розвитку педагога в умовах формального, неформального та інформального навчання

висвітлено у працях О. Аніщенко, В. Брянського, О. Кучерявого, Л. Лук'янової та ін. Теоретичні аспекти проблеми формування професіоналізму вчителя української мови і літератури проаналізовано такими дослідниками, як: Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Зарічанська, О. Куцевол, Л. Мацько, О. Семенов, В. Сидоренко та ін.). Однак проблема розвитку професіоналізму вчителя-філолога в умовах неформальної та інформальної освіти не була предметом цілісного наукового аналізу. Неналежне обґрунтування її теоретико-методологічних засад, недостатність цілісних досліджень у вітчизняній педагогічній науці зумовили низку суперечностей, які потребують розв'язання, насамперед міжоб'єктивною потребою у високому професіоналізмі педагогічних працівників тареально недостатнім його рівнем у загальноосвітній практиці.

Мета статті – обґрунтувати сутність поняття «професіоналізму вчителя-філолога та проаналізувати основні форми розвитку означеної якості вчителя української мови і літератури в умовах інформальної та неформальної освіти на основі використання методів теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації, зіставлення.

В умовах сучасного українського суспільства особливої актуальності набула проблема розвитку професіоналізму людини, яка потребує вирішення з позиції врахування специфіки фаху вчителя. У словнику української мови професіоналізм трактується як «оволодіння основами і глибинами якої-небудь професії» [7, с. 508]. Професіоналізм фахівця проявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва і культури. Вивчаючи феномен професіоналізму, науковці визначають особливу роль в його розвитку самодіагностики, самокоррекції, саморозвитку, самомотивування. Передумовою досягнення професіоналізму є достатньо високий розвиток професійно важливих якостей особистості [2, с. 283].

О. Бодальов розглядає професіоналізм як «інтегральну характеристику індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльних якостей, що розглядається як цілісне утворення, яке дає можливість на максимальному рівні успішно вирішувати завдання, котрі є типовими для тієї галузі, в якій працює спеціаліст» [1, с. 137]. Н. Кузьміна розкриває сутність поняття професіоналізм як «як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, які задовольняють вимоги професії» [4, с. 36].

У компаративістських дослідженнях, зокрема у працях Л. Пуховської, обґрунтовано концепції «широкого» і «вужького» професіоналізму. Учитель-словесник із вужьким професіоналізмом розглядає викладання як діяльність, що базується на інтуїції; події в класі розглядає ізольовано від навколишнього середовища. Педагог із широким

професіоналізмом викладання розглядає як педагогічно доцільну діяльність; події в класі розглядаються у зв'язку з шкільною політикою і цілями [5]. Аналізуючи дві концепції професіоналізму робимо висновок, що входження України у світовий освітній простір, завдання Нової української школи вимагають учителя, якому притаманний широкий професіоналізм.

Найбільш продуктивним у вирішенні проблеми співвідношення діяльнісних і особистісних засад у понятті професіоналізму виявляється підхід групи акмеологів під керівництвом О. Деркача, відповідно до якого цей феномен розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. *Професіоналізм діяльності* трактується як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок, умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу працювати із високою продуктивністю. *Професіоналізм особистості* – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [3, с. 307-308].

Аналіз довідникової та науково-педагогічної літератури свідчить про наявність різних поглядів на розуміння поняття «професіоналізм», однак слід зазначити, що спільною у всіх визначеннях є ідея сполучення діяльнісної та особистісної складової у людини будь-якої професії.

З точки зору динамічних змін, щовідбуваються нині в освіті, зацікавленість викликає розуміння ролі вчителя-філолога у формуванні високо компетентної особистості учня, розвитку його духовного потенціалу, зросли вимоги до професіоналізму вчителя-філолога, результати педагогічної дії якого визначаються рівнем ціннісного, духовного, творчого розвитку учнів.

Які ж вимоги висуваються до сучасного вчителя-філолога? Учитель-словесник – це: носій традиційних цінностей України та громадянського суспільства, приклад зразкової поведінки в суспільстві; патріот, який усвідомлює свою причетність до долі Батьківщини, вкорінений у духовних і культурних традиціях; особистість, здатна до духовно-морального розвитку та самовиховання, що володіє почуттям сорому і власної гідності, совістю і відповідальністю, мотивована до безперервного вдосконалення своїх знань і компетенцій, до навчання впродовж життя; досконало володіє змістом дисципліни, яку викладає, і ефективно використовує його у професійній діяльності; педагог, здатний до проектування освітнього середовища учня, класу, школи, який володіє

способами ефективних комунікацій в полікультурному середовищі; особистість, що володіє основами психолого-педагогічних знань, різноманітними педагогічними технологіями; кваліфікований користувач ІКТ.

В. Сидоренко критеріями професіоналізму вчителя і вчителя-філолога зокрема слушно вважає: *гуманістичність* (за спрямованістю), *праксеологічність* (за новою якістю професійно-педагогічної дії), *високу продуктивність і системність* (за функціональним результатом), *технологічність* (за ефективністю і науко місткістю навчально-пізнавального і виховного процесу), *діалогічність* (за характером стосунків із суб'єктами професійально педагогічної взаємодії з учнями, колегами, батьками, адміністрацією, соціумом тощо), *оптимальність* (за вибором засобів навчання і виховання), *інноваційність* (за якістю впровадження інноваційних освітніх технологій, прийомів, ідей, підходів тощо), *акмеологічність* (за акмединамікою розвитку педагогічної майстерності) [6]. Спектр функційних ролей учителя української мови і літератури в сучасних соціокультурних умовах є багатогранним і поліфункційним (фасилітатор, менеджер, розробник навчальних програм, фундатор освітніх інновацій, дослідник, партнер, суб'єкт постійних викликів суспільства й освіти, коуч тощо) тому потребує постійного професійного розвитку відповідно до вітчизняних і світових стандартів, утвердження нового професійного світогляду, культури, високого професіоналізму.

Вершин професійної діяльності досягають люди, здатні до інформальної та неформальної освіти, самоорганізації і самоконтролю, хто вміє впоратися з сумнівами, володіє досвідом і сміливістю приймати відповідальні рішення на основі наявних фактів і може, використовуючи свою технічну майстерність, ефективно реалізувати прийняті рішення або відновити ситуацію в колишньому положенні, якщо початкові рішення виявилися неправильними, небажаними або недієвими. Професіоналізм за своєю природою відрізняється багатоплановістю і не припускає однозначних відповідей «правильно» або «неправильно». Професіонал виступає в ролі «майстра-практика», який, відставивши формули, приписи та алгоритми, оцінює складні ситуації і використовує своє бачення, інтуїцію і здоровий глузд, щоб винести правильне судження і вжити належних і захисних заходів у ситуаціях, коли очевидне не завжди є остаточною відповіддю.

У зв'язку зі змінами концептуальної парадигми освітніх змін відповідно до Концепції «Нова українська школа» виникає необхідність посилення вимог до розвитку професіоналізму вчителя-філолога з урахуванням загальноєвропейських, вітчизняних стандартів та регіональної специфіки. Відповідно, виникає необхідність урізноманітнення форм і методів неформальної та інформальної освіти, збагачення умов для

професійного та індивідуального поступу. Слушною є думка В. Сидоренко про те, що вчитель української мови і літератури має виступати не пасивним транслятором готових педагогічних чи методичних рецептів, а харизматичним творчим лідером, фундатором освітніх ініціатив та інновацій, яскравою індивідуальністю, яка зреалізовує у взаємодії з учасниками освітнього процесу свій гуманістичний світогляд і світорозуміння. Саме тому формування професіоналізму і майстерності вчителя української мови і літератури має відбуватися насамперед шляхом формальної освіти – інноваційної, систематизованої, неперервної реалізації форм курсового і міжкурсвого періодів, свідомого вибору вчителем моделей і актуальної тематики проходження курсової підготовки, вироблення інноваційного творчого продукту міжатаестаційного циклу; шляхом неформальної освіти, яка здійснюється в освітніх установах або поза ними, під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа; шляхом інформальної освіти – неофіційної, самоорганізованої (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід) [6].

У сучасній практиці розвиток професіоналізму вчителя більшою мірою визначає керівництво закладу освіти, тобто педагогам пропонується певна схема підвищення їх професійного рівня, або, в кращому випадку, «меню», з якого педагог може обрати власну траєкторію розвитку. Заміна уніфікованого підходу на індивідуально орієнтований передбачає перехід на неформальне та інформальне навчання, орієнтоване на потреби кожного вчителя, створення умов для реалізації індивідуальної траєкторії його творчого зростання. Неформальна та інформальна складові неперервної педагогічної освіти пов'язані зі свідомим вибором особистістю різноманітних форм організації навчання, спрямованих на саморозвиток і професійне вдосконалення, опанування додаткових компетенцій.

Серед різноманітних форм розвитку професіоналізму вчителя в умовах неформальної та інформальної освіти особливе місце займає методична робота. Метою методичного забезпечення освітнього процесу в школі є створення умов для постійного вдосконалення педагогічної діяльності, приведення його у відповідність із сучасними досягненнями науки й практики, стимулювання інноваційної діяльності педагогів.

Виділяють таких дві групи форм методичної роботи: індивідуальні і колективні. До індивідуальних форм методичної роботи відносять самоосвіту, стажування, наставництво, індивідуальні консультації, а до колективних – шкільні (міжшкільні), районні (міські) методичні об'єднання вчителів, вихователів, класних керівників; районні (міські) методоб'єднання вчителів; постійно діючі та епізодичні семінари для вчителів, вихователів, директорів навчально-виховних закладів, їх заступників; педагогічні читання, виставки, конференції; опорні школи; школи передового

педагогічного досвіду; творчі групи тощо.

До ефективних форм і методів розвитку професіоналізму вчителя-філолога в умовах неформальної та інформальної освіти належать літературні студії, персонологічні майстерні, педагогічні читання, практикуми, проблемні дискусії, майстер-класи, творчі лабораторії, тренінгова робота, виконання проектів у межах проблемних груп тощо. Одним із напрямів неформальної та інформальної освіти вчителя є створення інформаційних, науково-методичних, організаційно-педагогічних умов для безперервного, системного підвищення кваліфікації вчителів і їх професійно-особистісного росту. З цією метою основними завданнями, які виникають перед керівництвом загальноосвітнього навчального закладу, є: створення умов для доступності науково-педагогічної інформації кожному педагогові; забезпечення умов для обміну педагогічним досвідом; сприяння формуванню атмосфери пошуку і творчості; впровадження моніторингу для відстеження ефективності методичного забезпечення.

Найефективнішими формами розвитку професіоналізму вчителя в умовах формальної та інформальної освіти є проблемні лекції й семінари, робота проблемних груп учителів, вирішення проблемних педагогічних задач (тренінги), індивідуальні завдання проблемно-пошукового характеру. Не менш ефективними, як у плані визначення кола проблем, так і в плані пошуку шляхів їх розв'язання, є науково-практичні конференції та конференції з обміну досвідом, педагогічні дискусії та диспути,

На нашу думку, застосування проектних форм розвитку професіоналізму вчителя-філолога («Школа молодого та малодосвідченого вчителя», «Школа «ПРОФІ», «Методичний кейс учителя-новатора», «Використання інтерактивних технологій на уроках певного циклу», «Методичний аукціон», «Ярмарок педагогічних інновацій», «Від творчого вчителя – до творчого учня», «Відкритий урок – творча взаємодія», «Україна – мова – ми», «Сучасні письменники – дітям України», «Літературна студія» тощо) сприяє підвищенню зацікавленості вчителів та активному використанню нових форм і методів роботи, спрямованості на реалізацію поставленої мети та зацікавленість у результаті. Це можна пояснити тим, що основною рисою проекту є саме унікальність, тобто результатом дії має стати нова якість, новий продукт або старий продукт із властивостями, які роблять його новим, унікальним. Другим важливим критерієм визначення проекту є його локалізація у часі: він повинен мати фіксований початок і кінець. При чому «кінець» означає не завершення процесу, а певну точку, що визначає досягнення поставленої мети. Застосування технологій проектного менеджменту дає можливість максимально знизити ризик недосягнення мети, сприяє раціональній витраті засобів.

Розвиток професіоналізму вчителя на основі проектних методів спрямований на висвітлення інтересів учителів, професійних навичок, педагогічних надбань з урахуванням сучасних підходів до роботи з вчителями, на відміну від моделі «навчання – діяльність» і застосування моделі «навчання в процесі діяльності». Кожен проект має свій термін реалізації, після закінчення якого вчителі можуть обирати інший та створювати групу однодумців, реалізовуватись в іншому напрямку. Зрозуміло, що жоден проект неможливо запровадити в практику без управлінського супроводу. Проектна діяльність з метою розвитку професіоналізму вчителя створює можливості, які допомагають побачити й розкрити педагога як особистість із багатограними інтересами, здатну вчитися впродовж життя, розвиватися і отримувати задоволення від власної діяльності. Це здійснюється шляхом створення для вчителів можливості обирати напрям своєї діяльності в тому чи іншому проекті, об'єднуватися у групи вчителів-однодумців для реалізації проекту та працювати на результат.

Таким чином, можемо визначити *сутність професіоналізму вчителя-філолога* як інтегративну сукупність професійних якостей, що включає ціннісне ставлення до власної професії, спрямованість на удосконалення фахових знань на міждисциплінарній основі, комплексі професійних компетентностей (дослідницькі, аналітичні, творчі, комунікативні уміння), передбачає зорієнтованість на постійний професійний розвиток і саморозвиток, формування здатності до поетапного оцінювання власної професійної діяльності, психологічних установок на самовдосконалення в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Зважаючи на підвищення вимог суспільства до професійних якостей розвиток професіоналізму вчителя-філолога потребує урегулювання в умовах неформального навчання та ефективної реалізації інформальної освіти.

Перспективою подальших наукових пошуків вважаємо розроблення технології розвитку професіоналізму вчителя-філолога в умовах неформальної освіти, обґрунтування її методологічних засад та окреслення процесуальних основ реалізації.

Література

1. Бодалёв А.А. *Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения*. М.: Флинта – Наука, 1998.
2. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, 1997. 376 с.
3. Деркач А.А. *Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Кн.1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований*. М.: Изд-во РАГС, 1999. 392 с.

4. Кузьмина Н.В. *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. СПб.: Высш. школа, 1989. 167 с.
5. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/3/1.pdf>. (дата звернення 24.03.2018).
6. Сидоренко В.В. *Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: монографія*. Донецьк: Каштан, 2012. 492 с.
7. *Тлумачний словник української мови* [уклад. Т.В. Ковальова, Л.П. Коврига]. Харків: Син текст, 2002. 672 с.

Bibliography

1. Bodalev A.A. *Top in the development of an adult man. Characteristics and conditions of achievement*. M.: Flint – Science, 1998. (in Russian)
2. Goncharenko S.U. *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid, 1997. 376 s.
3. Derkach A.A. *Acmeology: personal and professional development of a person. Prince 1-5. Kn.1 .: Methodological and applied foundations of acmeological studies*. M.: Izd-VORAGS, 1999. 392 s. (in Ukrainian)
4. Kuzmina N.V. *Professionalism of the activity of the teacher and the master of industrial training of vocational schools*. SPb.: Higher. school, 1989. 167 s. (in Russian)
5. Pukhovska L.P. Modern approaches to the teacher's professionalism in various educational systems: comparative analysis. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/3/1.pdf>. (in Ukrainian)
6. Sidorenko V.V. *Development of pedagogical skills of the teacher of the Ukrainian language and literature in the system of postgraduate education: monograph*. Donetsk: Chestnut, 2012. 492 s. (in Ukrainian)
7. Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language [uk.T.V. Kovaleva, L.P. Carpet]. Kharkiv: Son Tex, 2002. 672 s. (in Ukrainian)

УДК 374.72

Щербина Дар'я Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0001-9697-3760

E-mail: dashuta23071978@gmail.com

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Проаналізовано розвиток готовності до самореалізації людей третього віку в умовах неформальної освіти, зокрема університетах третього віку та центрах освіти дорослих з метою забезпечення їх активної, творчої й самодостатньої старості.

Готовність до самореалізації особистості старшого дорослого розглядається як інтегральне особистісне утворення, яке характеризується наявністю у людини розвиненої самосвідомості і рефлексії з актуалізованою здатністю пізнавати себе і навколишній світ, реальні і потенційні здатності й можливості, інтереси і цінності, перспективи особистісного зростання. Визначено, що провідною закономірністю самореалізації людини похилого віку має бути процес саморозвитку особи, основною метою якого є формування потреби у самоосвіті, самовихованні, самоактуалізації, пов'язаної з пошуком власного призначення у житті та місця у ньому на основі розкриття потенційних здібностей людини.

Ключові слова: самореалізація, готовність до самореалізації, старші дорослі, неформальна освіта.

Shcherbyna Daria Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

ORCID ID 0000-0001-9697-3760

E-mail: dashuta23071978@gmail.com

DEVELOPMENT OF READINESS TO SELF-REALIZATION OF SENIOR ADULTS IN CONDITION OF NON-FORMAL EDUCATION

Summary. In the publication the author analyzes one of the most important and topical problems of modern psychological and pedagogical science - the development of readiness for self-realization of people of the third age in the conditions of non-formal education, in particular, universities of the third age and adult education centers in order to ensure their active, creative and self-sufficient old age. The readiness to self-realization of the senior adult personality is considered as an integral personality's education, which is characterized by the presence of a person with developed self-awareness and reflection with an actualized ability to know himself and the world, real and potential abilities and opportunities, interests and values, prospects of personal growth. It is determined that the leading law of self-realization of the elderly should be the process of self-development of the person whose main goal is to form the need for self-education and self-actualization related to the search for their own purposes in life and place in it based on the disclosure of human potential abilities.

Non-formal education of the third age people is considered from the point of view of sociocultural, gerontological, activity's, acmeological and andragogical approaches, which allows to integrate the socio-cultural and age

features, cultural and educational needs, etc in the educational process in the educational process. The guiding principles are the principle of personal self-realization support, openness and dynamism, joint activity, taking into account the diversity of characteristics of the social and educational portrait of a senior adult, building on the learner's experience.

The education in non-formal institutions, in particular, universities of the third age and adult education centers should be constructed taking into account the socio-pedagogical and psychological-age characteristics of older adults, namely: variety of types; the need for communication among peers, the development of social ties, the individual approach, personal growth, and agricultural interaction.

Key words: *self-realization, readiness to self-realization, senior adults, non-formal education.*

Щербина Дарья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

ORCID ID 0000-0001-9697-3760

E-mail: dashuta23071978@gmail.com

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проанализировано развитие готовности к самореализации людей третьего возраста в условиях неформального образования, в частности университетах третьего возраста и центрах образования взрослых с целью обеспечения их активной, творческой и самодостаточной старости. Готовность к самореализации личности старшего взрослого рассматривается как интегральное личностное образование, характеризующееся наличием у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного роста. Определено, что ведущей закономерностью самореализации пожилого возраста должен быть процесс саморазвития личности, основной целью которого является формирование потребности в самообразовании, самовоспитании, самоактуализации, которая связана с поиском собственного назначения в жизни и места в нем на основе раскрытия потенциальных способностей человека.

Ключевые слова: самореализация, готовность к самореализации, старшие взрослые, неформальное образование.

Наукове обґрунтування та розроблення стратегій забезпечення самореалізації людини літнього віку в сучасному суспільстві перебувають у центрі уваги багатьох соціальних інститутів і дослідницьких програм, відбувається постійний пошук нових форм, методів та технологій соціально-педагогічної роботи з людьми літнього віку з метою їхньої ефективної адаптації та інтеграції. Це пов'язано з розвитком нової культури життєвої активності старших дорослих, необхідністю їхньої самореалізації, адже саме цей вік є періодом втрат, туги і самотності. У зв'язку з цим однією з найважливіших і найактуальніших проблем сучасної психолого-педагогічної науки має стати освіта старших дорослих у закладах неформальної освіти, зокрема в університетах третього віку та центрах освіти дорослих з метою забезпечення їх активної й творчої старості.

Здійснене нами вивчення філософської, психологічної, соціологічної й педагогічної літератури свідчить, що сьогодні накопичена серйозна джерельна база, присвячена проблемам освіти людей поважного віку. Серед кола питань, що привертала увагу дослідників, можна виокремити такі:

– літній вік як повноцінний етап розвитку людини (М. Александрова, М. Єрмолаєва, О. Краснова, А. Лідерс, О. Хухлаєва та ін.);

– психологічні особливості цього вікового етапу (О. Краснова, А. Лідерс, С. Максимова, О. Хухлаєва та ін.);

– особистісний розвиток, адаптація до змін у суспільстві, самотності та соціального почуття у людей похилого віку, їх психологічні особливості, основні механізми старіння (Б. Ананьев, М. Єрмолаєва, Р. Яцемирська, К. Вишневіська-Рошковська, Є. Головаха, Н. Паніна, Е. Еріксон, О. Краснова, В. Абрамов);

– особливості освіти дорослих, зокрема й людей похилого віку (О. Агапова, С. Архипова, С. Вершиловський, В. Горшкова, В. Давидова, Н. Єрмак, С. Змеєв, В. Костецький, М. Левін, Я. Меліхеда, О. Огієнко, Л. Сігаєва, В. Сластьонін, І. Сташевська, Є. Фроликова та ін.);

– соціальне самопочуття людей літнього віку, їхній спосіб життя, участь у суспільній діяльності (С. Архипова, Н. Єрмак, П. Массен, Г. Міннігалєєва, Т. Кононігіна, І. Колеснікова, Л. Лук'янова, І. Сагун, Є. Тонконога, Є. Холостова та ін.)

– напрями соціально-педагогічної роботи з літніми людьми (В. Фокін, Н. Щукіна та ін.).

Однак, незважаючи на досить широке тематичне коло досліджень найрізноманітніших аспектів освіти старших дорослих, проблема формування готовності до самореалізації в умовах неформальної освіти має недостатній рівень розробленості та не була предметом спеціальних науково-педагогічних пошуків.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні необхідності розвитку готовності до самореалізації старших дорослих в умовах неформальної освіти.

Освіта старших дорослих в Україні представлена інститутами підвищення професійної кваліфікації фахівців у різних галузях (освіти, медицини, права та ін.), закладами освіти дорослих, які займаються різними видами формальної і неформальної освіти (громадянською освітою – громадські організації, жіночі об'єднання, сімейні клуби, екологічні організації, об'єднання людей третього віку; професійною освітою – курси бухгалтерів, іноземних мов, комп'ютерні курси; об'єднання за інтересами (гуртки, клуби, центри культури); центри освіти дорослих організовані при державних закладах (філармонії, бібліотеки, музеї, будинки культури, центри медичної просвіти), університети третього віку, «школи пенсіонерів», навчальні курси для старших дорослих та ін. [1, с. 31].

В Україні законодавчо закріплено право людини на освіту, а в останнє десятиріччя актуалізувалося питання освіти впродовж життя (неперервної освіти або освіти дорослих, зокрема й людей третього віку). Але, на жаль, розвиток системи безперервної освіти та освіти впродовж життя не є пріоритетом державної освітньої політики, тому прогрес у цій сфері незначний, хоча варто зазначити, що робота на державному рівні над правовим забезпеченням неперервної освіти дорослих різних вікових категорій триває.

У 2011 р. в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України розроблено Концепцію освіти дорослих (автор – проф. Лук'янова Л.), в якій прописано, що в період 2011-2015 рр. має бути розроблений проект Закону України «Про освіту дорослих», що сприяло б забезпеченню гарантії кожному громадянину право на безперервну освіту і на її доступність, відповідно це дозволить врахувати потреби ринку праці. У Концепції освіти дорослих визначені головні аспекти оновлення й осучаснення соціально-економічних умов розвитку освіти дорослих в Україні, а саме фундаментально окреслено поняття, принципи, мету, завдання, напрями реалізації, етапи та очікувані результати впровадження Концепції освіти дорослих [6].

Старші дорослі є повноправними членами сучасного суспільства, які потребують активної й творчої старості, тому навчання як спосіб життєдіяльності в епоху стрімких змін знаходить усе більше прихильників серед літніх людей. Попит на освіту в цієї категорії громадян є надзвичайно різноманітним, унаслідок чого освітня сфера максимально розширює власні можливості в контексті освіти всіх дорослих. У розвинених країнах світу набули поширення численні заклади неформальної освіти для

старших дорослих. В Україні прикладом успішної організації навчання літніх осіб, що сприяє їх особистісному і професійному зростанню, стали «університети третього віку». З метою методичного забезпечення подібних закладів і поширення їх досвіду в усіх регіонах, Міністерством соціальної політики затверджено Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічних послуг «Університет третього віку».

Як свідчить дослідження Г. Овчиннікової [7], специфіка освітніх програм, адресованих старшим дорослим, має бути спрямована на: сприяння більш активному входженню людей третього віку в політичне, економічне життя міста, регіону; інтеграцію літніх людей у культурно-освітній простір; надання допомоги в соціальній і психологічній адаптації, подовженні творчої й фізичної активності літніх людей, у передачі досвіду, зміцненні здоров'я; розуміння й усвідомлення подій сучасності; забезпечення рольового навчання, яке допомагає літнім людям долати кризові ситуації, пов'язані з переходом у новий соціальний статус; сприяння реалізації культурно-освітніх запитів, які характерні для певної групи слухачів.

Сучасні дослідники найрізноманітніших аспектів освіти старших дорослих визначають такі позитивні особливості третього віку: глибока схильність до логіко-споглядального усвідомлення змісту важливих аспектів соціального буття; більш раціональне використання фізичного й духовного потенціалу; переорієнтація світоглядних настанов на неминущі категорії моралі, загальнолюдські принципи гуманізму й перехід до коеволюційного типу світогляду; альтруїстичне прагнення передати власний багатий соціальний досвід і знання молодим поколінням; стабілізувальна роль старшого покоління в процесах соціального буття [3].

Зростання чисельності людей третього віку зумовило появу двох проблем, тісно пов'язаних між собою, по-перше, необхідність більш активного використання можливостей літніх людей, їх життєвого і професійного досвіду; по-друге, створення умов для збереження життєвої активності, почуття власної значущості у людей цієї вікової групи [2, с. 137]. Тому варто зосередити увагу на розгляді літнього віку як повноцінного етапу розвитку людини та забезпечити старшим дорослим можливості для всебічної реалізації свого потенціалу; доступ до можливостей суспільства в галузі освіти, культури, духовного життя і відпочинку; надати можливість вести гідний і безпечний спосіб життя, не піддаватися експлуатації, насильству; право на справедливе поводження, оцінка ролі незалежно від економічного внеску.

Самореалізація особистості в психології означає два явища: власне процес реалізації наявних природних здібностей людини та потенціалу, набутого у результаті цілеспрямованої діяльності особистості; результат,

досягнутий персоною при втіленні в життя талантів, здібностей, навичок, знань, який сприймається особистістю як важлива складова його існування.

В енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» за ред. В.Г. Кременя самореалізацію (англ. self-actualization) визначено як процес найбільш повного здійснення, розкриття багатогранного потенціалу особистості. Самореалізація – це одна з провідних рушійних сил розвитку особистості, що спонукає й направляє її діяльність [8, с. 380].

На думку Л. Коростильової, самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом та світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонічний розвиток різних аспектів особистості шляхом прикладання адекватних зусиль, що направлені на розкриття індивідуальних та особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді процес реалізації себе – це здійснення самого себе у житті та повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого особливого шляху у світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожен момент часу. Самореалізація досягається лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного росту [4, с.69].

Серед показників самореалізації М. Карп'юк виділяє такі: професійна компетентність, творчість, активність, самодостатність, авторитет, моральність, етно- та полікультурність, індивідуальний стиль діяльності, відкритість до інноваційних знань, потреба у самовдосконаленні, мобільність, майстерність, толерантність, сердечність, технологічність тощо [8, с. 381].

Провідною закономірністю самореалізації людини похилого віку має бути процес саморозвитку особистості, основною метою якого є формування потреби у самоосвіті, самовихованні, самоактуалізації, пов'язаної з пошуком власного призначення у житті та місця у ньому на основі розкриття потенційних здібностей людини. У зв'язку з цим, однією з найбільш важливих й актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки має стати розвиток готовності до самореалізації людей третього віку в умовах неформальної освіти, зокрема університетах третього віку та центрах освіти дорослих з метою забезпечення їх активної, творчої й самодостатньої старості.

Теоретико-методологічною основою розвитку готовності до самореалізації старших дорослих в умовах неформальної освіти виступають а) наукові підходи:

1) соціокультурний підхід, що дозволяє розглянути проблеми особистісної самореалізації людей третього віку в умовах неформальної освіти з урахуванням соціальних і культурних змін у сучасному світі;

2) геронтологічний підхід, що відображає психолого-вікові і соціально-педагогічні особливості старших дорослих, які необхідно враховувати про організації освітнього процесу у закладах неформальної освіти з метою формування готовності до самореалізації;

3) діяльнісний підхід, заснований на ідеї активного суб'єкта діяльності, який самореалізується та саморозвивається, і визначає шляхи цього розвитку через пошук нових способів діяльності та освоєння нових вимог до неї;

4) акмеологічний підхід, який орієнтує старшого дорослого на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації, формує ціннісні орієнтації та стратегічні напрямки особистісного зростання;

5) андрагогічний підхід, який ґрунтується на двох основних положеннях: провідна роль в освітній діяльності належить старшому дорослому, який навчається, тому досвід людини, її система оцінок є головними критеріями важливості тих знань, які вона засвоює; навчання відбувається у процесі спільної діяльності того, хто навчається, й викладача, який є співавтором індивідуальних програм навчання, консультантом, експертом у галузях, що вивчаються; б) наукові уявлення про третій вік як повноцінний етап розвитку людини (М. Александрова, М. Єрмолаєва, О. Краснова, О. Хухласва); положення гуманістичної концепції розвитку особистості (К. Роджерс), концепції дослідження вікових змін особистості (М. Александрова, Л. Анциферова, О. Лідерс, В. Фролькіс, М. Шахматов, Р. Baltes), визначення часу особистості (Є. Головаха); основи геронтогенезу (Н. Александрова, О. Молчанова), виявлення здібностей у похилому віці (Н. Корсакова, D. Bromley), стратегій адаптації у старості (М. Пряжніков); стратегії самореалізації (Н. Сарджвеладзе), самоактуалізації (А. Маслоу) тощо.

Отже, в основу розвитку готовності до самореалізації старших дорослих в умовах неформальної освіти покладено такі провідні ідеї:

1. Третій вік виступає повноцінним етапом розвитку людини, причому старший дорослий володіє деякими психологічними ресурсами (життєвий досвід, нереалізовані потреби духовного, пізнавального та творчого спрямувань, здатність та бажання змін, здатність до соціальних контактів та потреба в них тощо).

2. Благополучному старінню (якому характерні такі риси, як: внутрішня потреба і зовнішня можливість бути зайнятим; конструктивна психологічна установка, яка має довіру до інших, оптимістичне ставлення до майбутнього, адекватне сприйняття сьогодення; відносно різнобічні інтереси, спрямовані не тільки на себе, а й на інших; психологічна

незалежність, здатність до особистісно-психологічної творчості, потреба і можливість вирішення актуальних завдань розвитку, сформованість позитивних якостей попередніх етапів) сприяють такі умови: організація неформальної освіти людей третього віку з врахуванням соціокультурного, геронтологічного, діяльнісного, акмеологічного та андрагогічного підходів; врахування вікових особливостей, а також індивідуальних якостей старших дорослих; орієнтація змісту та методик неформальної освіти людей третього віку на самореалізацію з врахуванням їх ціннісно-мотиваційної та потребнісної сфер особистості; побудова неформальної освіти на основі реалізації індивідуальних освітніх траєкторій та андрагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; готовність фахівців з освіти дорослих до розвитку готовності до самореалізації людей третього віку в умовах неформальної освіти.

3. Сутність самореалізації розглядається як явище, що об'єднує індивідуальні, соціальні та культурологічні засади у житті людини, як її постійне прагнення невідомих цілей, нових життєвих шляхів, як пошук можливостей саморозкриття; позитивний погляд суб'єкта на себе та інших; ідентифікацію себе з іншими; відкритість досвіду і його прийняття; різноманітне сприйняття суб'єктом чуттєво-заданих ситуацій і творчий характер його активності [5].

4. Готовність до самореалізації особистості старшого дорослого – це інтегральне особистісне утворення, яке характеризується наявністю у людини розвиненої самосвідомості і рефлексії з актуалізованою здатністю пізнавати себе і навколишній світ, реальні і потенційні здатності й можливості, інтереси і цінності, перспективи особистісного зростання.

5. Освіта для сучасного старшого дорослого – джерело розвитку, самореалізації, мотивація життєвої діяльності та форма дозвілля.

6. Неформальна освіта людей третього віку розглядається з позицій соціокультурного, геронтологічного, діяльнісного, акмеологічного та андрагогічного підходів, що дозволяє інтегрувати в їхньому освітньому процесі соціокультурне сьогодення, вікові особливості, культурно-освітні потреби тощо. Провідними принципами є принцип підтримки особистісної самореалізації, відкритості і динамічності, спільної діяльності, врахування різноманіття характеристик соціально-освітнього портрета старшого дорослого, опертя на досвід тих, хто навчається. Освітній процес будується на основі реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

7. Освіта у неформальних закладах, зокрема університетах третього віку та центрах освіти дорослих, має будуватися з урахуванням соціально-педагогічних і психолого-вікових особливостей старших дорослих (різноманітність типів; потреба в спілкуванні серед однолітків),

розвитку соціальних зв'язків, індивідуальному підході, особистісному зростанні, андрагогічній взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ґрунтовному вивченні культурно-освітніх потреб старших дорослих; характеристики особливостей діяльності неформальних закладів освіти, зокрема університетів третього віку та центрів освіти дорослих; розробці ефективної методики розвитку готовності до самореалізації людей третього віку в умовах неформальної освіти, а також розробці методичних рекомендацій для фахівців з освіти дорослих з розвитку готовності старших дорослих до самореалізації.

Література

1. Аніщенко О. В. Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Ніжин; Видавець П.П. Лисенко М.М., 2013. Вип. 6. С. 29-35.
2. Буянов П. Освіта людей поважного віку (з досвіду Російської Федерації). *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 2016. № 2 (17). С. 136-141.
3. Демидов В. П. *Старость как социально-философский феномен*: дис. ... канд. пед. наук: 09.00.11. – Н. Новгород, 2005. – 223 с.
4. Коростылева Л. А. *Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности*: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб, 2001. – 398 с.
5. Крылова Н. Г. *Педагогические условия самореализации подростка в деятельности сельского учреждения дополнительного образования*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Кострома, 1999. 21 с.
6. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2011. Вип. 3(1). С. 8-16.
7. Овчинников Г. А. Образование и просвещение пожилых людей в системе непрерывного образования «обучение в течение всей жизни» URL: znanie.org/Projects/Age3/Krasnoyarsk/Ovchinnikov1.doc (дата обращения 19.09.2016).
8. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Курінна*. К.: Основа, 2014. 496 с.

Bibliography

1. Anishchenko O. V. Realities and prospects of the development of education of people of the third age in Ukraine. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*. Nizhyn; Vydavets P.P. Lysenko M.M., 2013. Vyp. 6. S. 29-35. (in Ukrainian)
2. Buianov P. Education of people of a respectable age (from the experience of the Russian Federation). *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2016. № 2 (17). S. 136-141. (in Ukrainian)
3. Demidov V. P. *Old Age as a Social-Philosophic Phenomenon*: dis. ... kand. ped. nauk : 09.00.11. N. Novgorod, 2005. 223 s. (in Russian)

4. Korostyileva L. A. *Psychology of self-realization of the person: the Basic spheres of vital activity*: dis...d-ra psihol. nauk. SPb, 2001. 398 s. (in Russian)

5. Krylova N. G. Pedagogical conditions of self-realization of a teenager in the activity of rural institution of additional education: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.06 «Teoriya i metodika vospitaniya (po napravleniyam i sferam deyatelnosti)» / N. G. Krylova. Kostroma, 1999. 21 s. (in Russian)

6. Lukianova L. *The concept of adult education in Ukraine. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2011. Vyp. 3(1). S. 8-16. (in Russian)

7. Ovchinnikov G. A. Education and education of the elderly in the system of continuous education «life-long learning». URL: znanie.org/Projects/Age3/Krasnoyarsk/Ovchinnikov1.doc (19. 09. 2016). (in Russian)

8. Adult Education: An Encyclopedic Dictionary / za red. V.H. Krementia, Yu.V. Kovbasiuka; uporiad.: N.H. Protasova, Yu.O. Molchanova, T.V. Kurinna. K. : Osnova, 2014. 496 s. (in Ukrainian)

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ» 1

Обсяг рукопису статті – від 0, 5 друк. арк.

Мова рукопису: українська, англійська, польська, російська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word. Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Шрифт Times New Roman, 14 пт. Переноси слів не допускаються. Параметри абзацу: вирівнювання – за шириною, відступ першого рядка – 1, 25 см, міжрядковий інтервал – 1, 5 см.

Посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10].

Сторінки відокремлюються комою й літерою «с.» [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка.

Деякі джерела розділяються крапкою з комою [4, с. 35; 8; 11, с. 2-45].

Оформлення структурних елементів статті:

1. індекс УДК;

Українською мовою

2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по ширині, напівжирний шрифт, 14 пт);

3. наукове звання, вчений ступінь, посада (вирівнювання по ширині, 14 пт);

4. місце роботи: повна назва установи (вирівнювання по ширині, 14 пт)

5. ORCID ID (вирівнювання по ширині, 14 пт);

6. e-mail (вирівнювання по ширині, курсив, 14 пт);

7. назва статті (14 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру);

8. слово «Анотація» (напівжирний, курсив, 14 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті обсягом **700 – 800 символів** (звичайний, курсив, по ширині, 14 пт);

9. фраза «Ключові слова» (14 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – ключові слова – від 6 до 8 термінів і понять, розділених знаком «;» (14 пт, звичайний, курсив, вирівнювання по ширині);

Англійською мовою

1 У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386). Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профіль: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAJ&hl=en>)

10. Назва статті, ПІБ авторів з відомостями про них, ORCID ID, e-mail.

11. розширена анотація статті обсягом **1600 – 1800 символів** та ключові слова англійською мовою (елементи подаються так, як й українською мовою).

Російською мовою

12. Назва статті, ПІБ авторів з відомостями про них, ORCID ID, e-mail.

13. анотація статті обсягом **700 – 800 символів** та ключові слова російською мовою (елементи подаються так само, як й українською мовою).

Після анотацій:

14. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) має складатися з таких підрозділів:

Вступ:

- постановка проблеми, її актуальність;
- аналіз останніх досліджень і публікацій;
- мета статті, методи дослідження.

Результати дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

15. слово «Література» (напівжирний, 14 пт);

16. список літератури (14 пт, звичайний, подається мовою оригіналу, не більше 12 джерел).

17. Рядок «Матеріал надійшов до редакції ___ .20__ р.» (вирівнювання праворуч):

18. підзаголовок «Bibliography», перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см) оформлюється таким чином:

- **прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) – транслітеруються кирилицею;**
- **назви статей, конференцій – перекладаються англійською мовою;**
- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian) або (in Russian).

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

translit.kh.uat ; <http://translit.ayho.org.ua> – для україномовних джерел; <http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони щодо оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Приклад оформлення статті:

УДК 374.013.83

Вірченко Іван Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ЕДУКАТОР ДОРОСЛИХ ЧИ ВЧИТЕЛЬ ДОРОСЛИХ?

Анотація. У публікації автор аналізує проблему

Ключові слова: едукатор дорослих; учитель дорослих; педагогічний персонал для навчання дорослих; андрагог.

Virchenko Ivan – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

ORCID ID 0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ADULT EDUCATORS OR ADULT TEACHERS?

Summary. In the article the author discusses the problem

Key words: adult educator; adult teacher; teaching staff for adult learning; andragogue.

Вірченко Иван Владимирович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

ORCID ID 0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ЭДУКАТОР ВЗРОСЛЫХ ИЛИ УЧИТЕЛЬ ВЗРОСЛЫХ?

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему

Ключевые слова: эдукатор взрослых; учитель взрослых; педагогический персонал для обучения взрослых; андрагог.

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Література

1. Аніщенко, О. В. (2017) Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. №2 (19). С. 155-163.
2. Лук'янова, Л. Б. (2016) Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. – К.: ІПООД НАПН України. 265 с.
3. Подготовка образователей для взрослых: Кто? Как? Зачем? [Електронний ресурс]. URL: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovkaobrazovatelei-dlja-vzroslih-kto-kak-zachem> (27.03.2017)
4. Тимчук, Л., (2017) Освіта дорослих в Україні: на шляху до інституалізації. Територія успіху. №1 (4). С. 13–14.
5. Чугай, О.Ю. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К.: ІПООД НАПН України, 2016. 368 с.

Bibliography

1. Anishchenko, O. V. (2017) Professional training of andragogues: rationale for expediency in the context of the professional. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: pedahohika. №2 (19). 155-163. (in Ukrainian)
2. Lukianova, L. B. (2016). Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects: monograph. Kyiv: IPEAE NAES of Ukraine. (in Ukrainian)
3. Training adult educators: Who? How? What for? URL: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovka-obrazovatelei-dlja-vzroslih-kto-kak-zachem> (in Russian)
4. Timchuk, L. (2017). Adult Education in Ukraine: On the Way to Institutionalization. Terytoriia uspikhu, 1 (4), 13– 14. (in Ukrainian)
5. Chugai, O.Yu. (2016). Professional training of teaching staff for adult education system in the USA: thesis. Kyiv. (in Ukrainian).

Наукове видання

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

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (14)

Наукове редагування: Аніщенко О.В.
Переклад (англ.): Василенко О.В.
Технічне редагування: Ващенко Л.І.
Комп'ютерна верстка: Баніт О.В.

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 20.09.2018 р. Формат 60x84/16
Папір офс. Гарнітура Times. Ум. др. арк. 14,2
Тираж 300 прим. Зам. № 1688

Видавець ПП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20. Тел.: (067) 4412124
E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.