

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД**

Монографія

**Житомир
Видавець О. О. Євенок
2018**

УДК 37.013.83:378.22

ББК 74.4

П 84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 16 від 25 червня 2018 року);
Президією Академії міжнародного співробітництва
з креативної педагогіки «Полісся»
(протокол № 8 від 25 червня 2018 року)*

Рецензенти:

Гура О. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи Запорізького національного університету.

Заблоцька О. С., доктор педагогічних наук, професор КВНЗ “Житомирський медичний інститут” Житомирської обласної ради.

Коновальчук І. І., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

П 84 Професійна освіта: андрагогічний підхід:
монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. –
Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. – 452 с.

У монографії представлено теоретичні й практичні здобутки науковців різних регіонів України: обґрунтовано теоретичні засади, методичні й технологічні основи професійної освіти фахівців, відображено та проаналізовано ціннісно-орієнтовані моделі професійного розвитку особистості сучасного фахівця.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти, різним категоріям педагогічних працівників.
ISBN

УДК 37.013.83:378.22

ББК 74.4

©ЖДУ ім. І.Франка, 2018

©АМСКП “Полісся”, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	17
Дубасенюк О. А. Історико-педагогічний та прикладний аспекти розвитку андрагогіки.....	17
Лук'янова Л. Б. Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку.....	42
Вітвицька С. С. Андрагогіка і вища педагогічна школа в умовах неперервної освіти: теоретичні й практичні аспекти.....	68
Антонова О. Є. Розвиток обдарованості дорослої людини: проблеми, перспективи.....	90
Рассказова О. Л. Розвиток ключових (загально-професійних) компетентностей дорослих в умовах нового економічного соціуму.....	119
Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки.....	146
Самойленко О. А. Етапи становлення системи освіти дорослих у Словацькій республіці.....	173
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ.....	198
Барановська Л. В., Погоріла С. Г. Професійно-педагогічна підготовка магістрів економічних спеціальностей.....	198
Ковальчук В. А. Технології формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....	218
Горобець С. М., Горобець О. В. Застосування технологій дистанційного та змішаного навчання у процесі післядипломної освіти.....	244
Плачинда Т. С. Формування навичок педагогічної діяльності у майбутніх педагогів технічного закладу освіти.....	267

Соляр Л. В. Методичні аспекти проблеми формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва: андрагогічний підхід.....	289
--	-----

РОЗДІЛ 3. ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	310
---	------------

Косигіна О. В. Особливості внутрішньої та зовнішньої моделей міжособистісної взаємодії “студент/слухач – викладач” у системі післядипломної освіти.....	310
--	-----

Журба К. О. Підготовка вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи.....	327
--	-----

Ратинська І. В. Гуманізація виховного середовища вищого навчального закладу у вихованні моральної відповідальності студентів.....	356
--	-----

Сидорчук Н. Г. Дозвілєва діяльність дорослих: андрагогічний підхід.....	383
--	-----

Корінна Л. В. Науково-просвітницький проект «Школа педагогічної майстерності» як чинник розвитку творчого потенціалу вчителя.....	399
--	-----

Караман О. А. Підготовка фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми.....	419
--	-----

Висновки.....	445
----------------------	------------

Відомості про авторів.....	450
-----------------------------------	------------

ПЕРЕДМОВА

Колективна монографія присвячена актуальній проблемі вдосконалення професійної освіти в контексті андрагогічного підходу, який набуває важливого значення в сучасних умовах. Особливості *андрагогічного підходу* при навчанні дорослих розглянуто у наукових працях С. Я. Батишева, О. І. Владіславєва, С. І. Змєйова, І. А. Зязюна, Л. Б. Лук'янової, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, В. Г. Онушкіна, Н. М. Протасової, В. І. Пуцова, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої, Л. Є. Сігаєвої та ін., що полягають у врахуванні цінності життєвого і професійного досвіду людини, передбачають можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, самоконтролю процесу навчання, самореалізації. Це максимально забезпечує відповідність індивідуальним можливостям особистості, виробленню педагогом власної світоглядної позиції, з повною відповідальністю за свій вибір. Таким чином, навчання базується на досвіді, а сутність навчання полягає у досягненні конкретного результату й активному використанні набутих знань та умінь. Цей підхід, фактично, становить методологічну основу теорії освіти дорослих.

З погляду Л. Ніколенко, андрагогічний підхід дає змогу виокремити ті методи навчання дорослих, які найбільшою мірою підвищують їх мотивацію, забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти. Якість професійної підготовки та перепідготовки обумовлена рівнем упровадження андрагогічного підходу.

Андрагогіка як наука про навчання й освіту дорослих, як наголошує В. Буренко, допомагає студенту-дорослому і викладачеві у процесі навчання опанувати вміннями, навичками з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу свого навчання, відбору змісту, форм, методів і прийомів навчання. Навчання в контексті андрагогічного підходу допомагає дорослим враховувати власні (і своїх колег у навчанні) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості, використовувати набутий досвід під час навчання, визначати свої навчальні потреби, мету навчання

і шляхи її досягнення, сприяє створенню умов, необхідних для самореалізації людини і підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності.

У першому розділі монографії обґрунтовано теоретичні та прикладні аспекти професійної освіти на основі вивчення зарубіжного і вітчизняного досвіду. Розкрито роль освіти дорослих у сучасних умовах, простежено етапи становлення і розвитку андрагогіки. Проаналізовано соціально-економічні трансформації, що відбуваються нині в українському суспільстві, розвиток ринкових відносин, прискорення науково-технічного прогресу. Все це вимагає впровадження моделі неперервного оновлення знань, необхідних для успішного професійного та особистісного розвитку фахівця. У дослідженнях показано значення концепції неперервної освіти як системи взаємопов'язаних компонентів (цілепокладання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах). Упроваджено практико-орієнтований підхід у процесі вивчення курсів «Андрагогіка», «Педагогіка вищої школи» та інших педагогічних дисциплін. Підкреслено роль особистості дорослої людини, досліджено феномен обдарованості дорослих, який передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, інтелектуальний розвиток, здатність до креативності. Розглянуто особливості професійної діяльності викладача вищої школи у контексті сучасних викликів та окреслено проблеми змісту їх підготовки. Представлено етапи становлення та розвитку системи освіти дорослих у Словацькій республіці. Проаналізуємо основні результати діяльності дослідників.

О. А. Дубасенюк простежено історико-педагогічні, соціально-економічні, культурологічні, едукологічні та особистісні передумови розвитку андрагогіки – освіти дорослих. Розглянуто різні підходи до тлумачення поняття "андрагогіка", увагу акцентовано на основоположні роботи М. Ноулза та П. Джарвіса щодо провідних концептуальних ідей андрагогіки. На цій основі формулюються сучасні андрагогічні принципи навчання, які складають фундамент теорії навчання дорослих. Проаналізовано роль спецкурсу з андрагогіки, який викладається у Житомирському

державному університеті імені Івана Франка як засобу професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів. Спецкурс відображає такі основні ідеї: міждисциплінарність, інтегративність, усебічність, цілісність. Майбутні магістри засвоюють основні положення спецкурсу з андрагогіки, як-от: цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти, розробка змісту, форм і методів, прийомів оптимізації освітнього процесу; оволодівають сучасними освітніми технологіями на різних етапах засвоєння курсу андрагогіки, а саме: початкове оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок, що призводить до глибокого розуміння сутності освіти дорослих.

Л. Б. Лук'яновою доведено, що трансформаційні процеси, які відбуваються нині в Україні, прискорення науково-технічного прогресу потребують реалізації моделі неперервного оновлення знань, яка постає важливою багатоаспектною і багатовимірною проблемою. Одним із ефективних шляхів щодо її вирішення є вивчення освітніх потреб дорослої людини, зокрема громадян України. Такий підхід дозволить проаналізувати освітню ситуацію в країні, обґрунтувати механізми регуляції окремих підсистем сучасної освіти дорослих та виявити проблеми, які гальмують розвиток цієї освітньої галузі. Авторкою представлено трактування категорій «розвиток» (особистісний і професійний) та «освітні потреби»; досліджено особливості формування освітніх потреб учителя. Подано результати дослідження щодо вивчення освітніх потреб одного з регіонів України, мета якого полягала у з'ясуванні рівня затребуваності освітніх потреб; оцінці якості наданих освітніх послуг; виявленні мотивів їх споживання, а також перспектив їх поширення у регіоні. Також викладено результати дослідження освітніх потреб різновікових категорій учителів з метою з'ясування рівня затребуваності освітніх потреб; оцінки якості наданих освітніх послуг; виявлення спонукальних мотивів, визначено перспективи підвищення ефективності освітньої діяльності з цією цільовою категорією дорослих.

С. С. Вітвицькою зазначено, що андрагогіка досліджує теорію та методику навчання дорослих, яка безперечно пов'язана з педагогікою вищої школи та концепцією неперервної, ціложиттєвої освіти. У контексті андрагогічного підходу представлено теоретичні засади навчання дорослих: особисте уявлення про навчання; досвід навчання; готовність учитися; орієнтація на навчання. Охарактеризовано неперервну педагогічну освіту як систему взаємопов'язаних різнопланових за структурою і змістом діяльності компонентів, які задовольняють сучасну якісно-кількісну потребу освіти в кваліфікованих кадрах. Такими компонентами є цілепокладання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах. Дослідником розкрито особливості педагогічної підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" у Житомирському державному університеті імені Івана Франка у процесі вивчення курсу педагогіки вищої школи, що ґрунтується на освоєнні та впровадженні наукових і нових інформаційних технологій. Останнє враховує інноваційний характер навчальної роботи, індивідуалізацію навчання, моніторинг освітнього процесу і вимоги до зростання якості освітніх послуг, що надає професійній освіті цілісного характеру.

О. Є. Антонова обґрунтовує феномен обдарованості дорослих на основі праць Дж. Рензулі, яке базується на особливостях обдарованих дорослих та охоплює три основних компоненти: а) пізнавальна мотивація; б) високий рівень інтелектуального розвитку; в) здатність до творчості (креативність). Виявлено, що обдаровані дорослі люди – це найпотужніший природний ресурс розвитку суспільства. Актуальною залишається проблема пошуку і розробки алгоритмів, які допомагають діяльній людині повноцінно і гармонійно відбутися в різних сферах її життєдіяльності. Важливого значення нині набуває *андрагогічний підхід* як цілеспрямований процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів. Його сутність полягає у таких

принципових положеннях: 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; 2) навчання повинно виходити із індивідуальних особливостей та потреб дорослого; 3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення; 4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності суб'єктів освіти. Андрагогічний підхід становить методологічну основу теорії освіти дорослих.

О. А. Рассказовою доведено, що необхідність реалізації навчання впродовж життя, розвиток ключових компетентностей дорослих викликали потребу створення Європейської системи кваліфікацій (ЄСК), яка стала б рамковою конструкцією. На її основі здійснюються порівняння і зіставлення національних систем кваліфікацій. Компетенція у проекті ЄСК представлена як інтегроване поняття, що виражає здатність людини самотійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань і вмінь. Компетенція має такі складові: когнітивну, функціональну, особистісну, етичну, що значно підвищує рівень самотійності фахівця. Автором виявлено особливості семантичного поля ключових освітніх компетентностей дорослих, що передбачає: 1) смислове сприйняття і розуміння суб'єктами освіти поняття ключових компетентностей дорослих; 2) змістові ознаки як одиниці ключових компетентностей; 3) автономність визначення і змістового наповнення поняття ключових компетентностей дорослих; 4) види і місце ключових компетентностей у контексті сучасного компетентнісного підходу.

Н. М. Мирончук проаналізовано професійну діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. Йдеться про те, що викладач вищої школи повинен бути особистістю, здатною до генерування інноваційних ідей, уміти мислити системно у різних умовах, ефективно включатися у систему освітніх модернізацій та працювати результативно. Автором проаналізовано провідні тенденції у системі вищої освіти, окреслено вимоги до професійної діяльності викладача вищої школи та умови його педагогічної підготовки. На основі аналізу міжнародних і національних документів визначено вимоги

до професійної діяльності викладача в умовах змінюваного освітнього простору, важливою характеристикою якої є активна мобільність педагога. Виявлено зв'язок перспективних цілей студентів магістратури з євроінтеграційними тенденціями в освітній сфері. Також названо вектори діяльності викладача вищого навчального закладу і визначено специфічні особливості його професійної діяльності, які зумовлюють потребу самоорганізації його праці. Представлено практико-орієнтовані форми контекстної підготовки студентів магістратури до професійної ролі викладача закладу вищої освіти.

О. А. Самойленко обґрунтовано етапи становлення та розвитку системи освіти дорослих у Словацькій республіці. На основі аналізу словацької педагогічної літератури виділено характерні особливості кожного етапу, його змістові та теоретико-практичні аспекти. Особлива увага приділена ролі та місцю інтегральної андрагогіки у системі навчання дорослих. Умотивовано, що теорія освіти дорослих у Словацькій республіці враховує перш за все специфіку контингенту слухачів за соціальною зрілістю та професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова при визначенні форм організації навчання дорослих у зарубіжних країнах.

У другому розділі розкрито методичні та технологічні основи професійної освіти фахівців. Виявлено специфіку професійно-педагогічної підготовки магістрів економічних спеціальностей. Розроблено технології формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Дослідниками подано результати застосування технологій дистанційного та змішаного навчання у процесі післядипломної освіти. Розкрито процес формування навичок педагогічної діяльності у майбутніх педагогів технічного закладу освіти. Обґрунтовано методичні засади проблеми формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва у контексті андрагогічного підходу.

Представимо конкретні методичні та технологічні здобутків науковців.

Л. В. Барановською, С. Г. Погорілою запропоновано авторське тлумачення професійно-педагогічної підготовки магістрів економічних спеціальностей як цілеспрямованого динамічного процесу їх формування як науково-педагогічних працівників, здатних до викладання дисциплін фахового спрямування, керівництва дослідницькою діяльністю студентів та проведення науково-пошукової роботи. Доведено доцільність здійснення цієї підготовки на основі таких методологічних підходів, як особистісно зорієнтований, комунікативний та діяльнісний, з огляду на особливості суб'єктів та об'єктів, мети, змісту, спрямованості, прогнозованого результату професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економічних спеціальностей. Обґрунтовано, що підготовка магістрів буде ефективною за таких педагогічних умов: зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів цієї спеціальності до професійно-педагогічної діяльності; умотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом; поєднання педагогічних та психологічних складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів з економічних спеціальностей, використання форм організації, методів навчання, спрямованих на ефективну професійно-педагогічну підготовку магістрів з економіки і підприємництва.

В. А. Ковальчук розроблено та проаналізовано технології формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Розкрито сутність окресленого поняття як складової професійної компетентності вчителя. Виявлено, що визначена компетентність включає сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності вчителя, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності. Проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх учителів та технології формування досліджуваної компетентності.

Охарактеризовано розроблені технології її формування: класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; систему роботи в «малих групах» на прикладі занять «Педагогічної майстерні» та представлено інноваційні технології.

С. М. Горобцем та О. В. Горобець досліджено проблему застосування технологій дистанційного та змішаного навчання у процесі післядипломної освіти. Проаналізовано їх сутність та особливості. Окреслено проблеми, переваги та недоліки використання таких форм навчання. Розглянуто основні моделі дистанційного і змішаного навчання. Здійснено огляд найбільш поширених сучасних LMS-платформ для дистанційного навчання. Доведено доцільність використання технологій дистанційного та змішаного навчання у сфері післядипломної освіти. Запропоновано включити вивчення основ тайм-менеджменту в навчальні плани дистанційного навчання для студентів усіх спеціальностей. Проаналізовано основні педагогічні та інформаційні технології, які забезпечують процес дистанційного навчання і його технічну підтримку. Наведено перелік спеціалізованих веб-сервісів, які доцільно використовувати для організації спільних обговорень та відео-конференцій для підвищення рівня професійної підготовки фахівців.

Т. С. Плачиндою досліджено проблему формування навичок педагогічної діяльності у майбутніх педагогів технічного закладу освіти. Актуалізовано питання підготовки до викладацької діяльності фахівців, які не мають базової педагогічної освіти. Йдеться про специфічні заклади вищої освіти, а саме: льотні заклади освіти, військові вищі школи, технічні заклади освіти тощо. Акцентовано увагу на тому, що викладацький склад ЗВО, маючи специфічну вищу освіту, не завжди здобуває належну психолого-педагогічну підготовку, тому на початку науково-педагогічної діяльності викладачі не мають необхідних знань для організації навчально-виховного процесу, що суттєво відображається як на процесі підготовки студентів, так і на адаптації молодих педагогів до професійної діяльності. Зазначається, що велику роль у

вирішенні такої проблеми відіграє підготовка через аспірантуру фахівців вищої кваліфікації – докторів філософії. Розкрито роль і зміст навчальної дисципліни «Вища школа та науково-педагогічна діяльність», що викладається здобувачам Льотної академії Національного авіаційного університету. Запропоновано ефективні шляхи вдосконалення педагогічного процесу в академії.

А. В. Соляр розкрито методичні аспекти проблеми формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва у контексті андрагогічного підходу. Представлено можливості застосування андрагогічного підходу в формуванні етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва та у їх професійному розвитку. Висвітлено різноманітні методичні аспекти представленої проблеми: інноваційні етноформи реалізації підвищення професійної діяльності (етнофотовиставки, етнофотоколажі, флешмоби, етноярмарки, майстер-шефи, етноквести, модні фолькфести, евентформи, етнофоруми); спеціальні методи (етнокейси, інтерв'ю, етнографічний метод, метод «рівний – рівному», етнопроект); спеціальні прийоми (дослідницький, репродуктивний, театральний); засоби (матеріальні та нематеріальні), які використовують фахівці у зазначених фольклорних колективах, що повинні відігравати провідну, визначальну роль у процесі формування етнокультурної компетентності сучасного фахівця.

У третьому розділі розглянуто ціннісно-орієнтовані моделі професійного розвитку особистості сучасного фахівця. Проаналізовано особливості внутрішньої та зовнішньої моделей міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання у системі післядипломної освіти. Виявлено особливості підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи. Розкрито сутність гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти у вихованні моральної відповідальності студентів. Відображено дозвілєву діяльність дорослих у контексті андрагогічного підходу. Подано Науково-просвітницький проект «Школа педагогічної майстерності – 2017» на базі комунального

закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради.

Представимо наукові розвідки дослідників у сфері освіти дорослих.

О. В. Косигіною з'ясовано особливості моделювання міжособистісної взаємодії в системі післядипломної освіти, з огляду на аналіз понять «соціальна взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «моделювання», «внутрішня модель», «зовнішня модель». Сформульовано висновок про те, що міжособистісна взаємодія в системі післядипломної освіти – це переважно взаємодія в діаді «студент/слухач↔ викладач», яка є організацією спільної діяльності цих суб'єктів у процесі досягнення спільної мети. Виокремлено функціонально-рольові позиції викладачів системи післядипломної освіти, а також види інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти: діадної (виникає у безпосередньому спілкуванні), індивідуально-групової (реалізується у взаємодії з групою слухачів), групової (як взаємодії колективу слухачів і педагогів), одно- чи двобічної (як діалогічного/монологічного типу взаємодії). Обґрунтовано зміст внутрішньої та зовнішньої моделей інтерперсональної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інститутах (центрах) післядипломної освіти.

К. О. Журбою виявлено специфіку підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи. Розкрито сутність виховної діяльності та роль учителя у виховному процесі. Визначено провідні принципи виховання смисложиттєвих цінностей в учнів. Розроблена методика підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи включала виступи на методичних об'єднаннях, координаційних та педагогічних радах, а також участь у семінарах, практикумах, участь у дистанційному спецкурсі «Теорія і практика виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості». Автором наведено сучасні форми та методи підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками.

І. В. Ратинською висвітлено особливості гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти у вихованні

моральної відповідальності студентів. Визначено основні наукові підходи, принципи, а також проаналізовано вітчизняну та міжнародну нормативну базу. У роботі також представлено структурно-функціональну модель виховання моральної відповідальності у студентів та виокремлено основні чинники гуманізації виховного середовища. Розкрито зміст роботи «Школи молодого куратора та ефективні форми роботи (лекції, методологічні та науково-методичні семінари, круглі столи, майстер-класи, консиліуми) з метою надання методичної допомоги в організації виховання моральної відповідальності у студентів.

Н. Г. Сидорчук у контексті реалізації концепції освіти впродовж життя проаналізовано особливості дозвілєвої діяльності дорослих як фактора, що сприяє комплексному розв'язанню питання підвищення якості життя людини. Зазначено, що в останні десятиліття накопичено певний досвід дозвілєвої практики дорослих, що позитивно впливає на активізацію та використання дозвілєвого потенціалу дорослих на духовне збагачення суспільства. Автор наголошує на особливій ролі в цьому процесі рекреалогії, яка розглядає дозвілля як окремий вид життєдіяльності людини. Дослідником проаналізовано рекреаційну функцію бібліотеки, зокрема Української бібліотечної асоціації, що координує і підтримує роботу регіональних тренінгових центрів та сприяє створенню соціалізуючого середовища, вихованню загальнолюдських цінностей. Розкрито рекреаційну функцію музейних установ, театру, а також інших масових театралізованих заходів. Представлено різні форми фізичної рекреаційної активності особистості, які безпосередньо впливають на фізичну рекреаційну діяльність людини.

Л. В. Корінною зазначено, що на базі обласного центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності-2009» започатковано науково-просвітницький проект «Школа педагогічної майстерності – 2017», ініційований громадською науково-педагогічною організацією «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І. А. Зязюна». Така співпраця

здійснюється спільно за угодою комунального закладу “Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей” Житомирської обласної ради з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та спрямована на розвиток педагогічної майстерності, професійного саморозвитку вчителів. Створений центр сприяє усвідомленню вчителями суті педагогічної майстерності, спрямовує професійний розвиток учителя у напрямках: організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності. Доведено, що професійна майстерність учителя є важливим компонентом особистості педагога, творчим чинником, що підвищує рівень професіоналізму педагогів.

О. А. Караман обґрунтовує з позицій концепції чотирирівневої методології засади підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному рівнях. В основу розробки змісту і моделей підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми автором покладено поняття готовності, яке розглядається як системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.

Представлені викладачами-дослідниками наукові здобутки свідчать про плідну навчально-методичну та наукову діяльність щодо підвищення рівня професійної компетентності, професіоналізму фахівців різного профілю та про постійні творчі пошуки у сфері професійної освіти з метою підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів до роботи в умовах ціложиттєвого навчання в контексті андрагогічного підходу.

Дубасенюк О. А., доктор педагогічних наук, професор, президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся».

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Дубасенюк О. А.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІКИ

Національною стратегією розвитку освіти на наступне десятиріччя передбачено: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя. У зв'язку з цим виникнення андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих було, на думку, С.І.Змейова, обумовлене цілим рядом причин різного характеру: соціально-економічного, культурологічного, едукологічного, сцієнтистського, особистісного.

Проблеми соціально-економічного розвитку гостро поставили питання про необхідність навчання не лише дітей і молоді, але і дорослих людей. На думку вченого, рівень соціально-економічного розвитку провідних країн світу дозволив забезпечити таке навчання фінансовими і матеріально-технічними засобами [5]. Уся сфера освіти в другій половині ХХ століття стала істотно видозмінюватися. Виникли концепції вільного ("відкритого") навчання і безперервної освіти.

Мета дослідження: проаналізувати розвиток андрагогіки у контексті історичних, соціально-економічних, культурологічних, едукологічних та особистісних передумов.

В останні десятиліття зріс інтерес до андрагогіки, що свідчить про підвищення в суспільстві як потреби, так і можливості безперервного підвищення кваліфікації, перенавчання або навіть зміни професії для працюючих громадян, а також можливостей і потреб навчання і перенавчання дорослих, ураховуючи зростаючі культурні запити, усвідомлення потреби в посиленому навчанні й

пізнанні нового як складової здорового способу життя і т. ін. Це призвело до відкриття курсів/факультетів із навчання не лише дорослих працюючих громадян, але і пенсіонерів. Головним завданням на сьогодні, за висловом одного з видатних теоретиків і практиків освіти дорослих американського ученого М. Ноулза, стало "виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, й основна компетенція яких полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання впродовж усього свого життя" [14, с. 13].

Звернемося до тлумачення поняття андрагогіки. Існують різні точки зору з цього питання. Наприклад, у Педагогічному енциклопедичному словнику андрагогіка розглядається як: "Одна з назв галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих" [18]. Разом із терміном андрагогіка у спеціальній літературі використовуються терміни "педагогіка дорослих", "теорія освіти дорослих" та ін. Таке тлумачення терміну викликало бурхливу дискусію в освітньому середовищі. Так відомий філософ і педагог Гербарт виступав "проти самої ідеї вивчення і розвитку освіти дорослих як специфічного предмету" [17, с. 5]. У першій половині XIX століття освіта дорослих ще не набула широких масштабів, і термін не набув поширення [2, с. 91]. Лише у 20-і роки цього періоду освіта дорослих стає сферою теоретизування, наприклад, у Німеччині. Термін "андрагогіка" тепер описує сукупність роздумів про те, чому, для чого і як викладати дорослим [23].

Сьогодні в Європі існує в основному три тлумачення терміну. По-перше, в багатьох країнах зростає сприйняття андрагогіки як наукового підходу до процесу навчання дорослих. У цьому значенні андрагогіка – це наука розуміння (теорія) і підтримки (практика) освіти дорослих упродовж усього життя.

По-друге, головним чином у США, андрагогікою, в контексті ідей Малколма Ноулза, називають специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на

гуманістичній концепції дистанційної освіти студентів і викладачів-фасилітаторів процесу навчання.

По-третє, спостерігається розкид в інтерпретації андрагогіки від "практики навчання дорослих", "бажаних цінностей", "специфічних методів викладання" до "академічної дисципліни" і "протилежності дитячій педагогіці".

У Росії поняття "андрагогіка" з'явилося в результаті запозичення з концепції андрагогіки М. Ноулза. Вивчення досліджень у цьому напрямі [9, с. 11] свідчить про те, що багато російських учених розглядають її як самостійну науку і наукову дисципліну. У різних роботах дослідники визначають андрагогіку як область наукового знання і як галузь педагогічної науки, як сферу соціального й одночасно гуманітарного знання. Андрагогіка розглядається різноаспектно: як напрям у системі наук про освіту, навчальна дисципліна, наука про освіту дорослих. Так, наприклад, Б. М. Бім-Бад і С. М. Гавров визначають цю сукупність, доповнюючи її екскурсами з історії західної педагогічної думки [3, с. 152]. Така відмінність у позиціях учених свідчить про необхідність подальшого вивчення і розвитку андрагогіки.

В Україні також існує великий інтерес до проблем андрагогіки. Створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН, у якому функціонує відділ андрагогіки. Відділ займається дослідженням різних аспектів цієї проблеми, зокрема досліджуються особливості розвитку вітчизняної освіти дорослих (Н. Г. Ничкало, Л. Б. Лук'янова, Л. Е. Сігаєва, О. А. Жижко, О. І. Щербак та ін.). Створено науковий журнал "Освіта дорослих", проводяться всеукраїнські конференції, круглі столи з актуальних проблем андрагогіки, тижні освіти дорослих тощо [12, с. 11].

В Україні за ступенем організованості, відповідно до прийнятої ЮНЕСКО термінології, виділяють три основних типи освіти дорослих: формальна освіта (представлена традиційними системами освіти, здійснюється в освітніх установах за навчальними планами та програмами, що відповідають державним стандартам та визначеним вимогам до рівня підготовки випускника навчального

закладу), неформальна освіта (вся культосвітня робота з дорослими, яка здійснюється відповідно до інтересів і потреб різних категорій дорослих людей; вона не завершується отриманням диплома), інформальна освіта (отримання знань дорослими людьми в процесі власної трудової діяльності, спілкування через засоби масової інформації. Вона являє нагромадження різноманітних знань шляхом набуття життєвого досвіду; це аматорська освіта з метою задоволення особистості; вона ніколи не завершується і не має дипломів).

За способом організації освіта дорослих розподіляється на інституційну, групову та самотійну. Кожен вид має свої особливості [20, с. 38-39]. Проаналізуємо деякі підходи до розвитку андрагогіки за рубежем. Звернемося до робіт Пітера Джарвіса, відомого англійського фахівця з освіти дорослих, який стверджує, що М. Ноулза можна вважати "батьком андрагогіки", хоча насправді не він винайшов цей термін, але він, головним чином, "несе відповідальність" за його популяризацію в США і в Західній Європі [22, с. 125].

Дійсно, як зазначає Пітер Джарвіс, термін походить від грецького слова "aner", що означає "чоловік, людина", і він був уперше використаний в освітньому контексті Європи XIX ст. Проте саме ім'я М. Ш. Ноулза найчастіше пов'язують із цим поняттям, яке він спочатку визначив, як "мистецтво і наука допомоги дорослим навчатися" [23, с. 125].

Як зазначають Э. Ф. Холтон і Р. А. Суонсон, на початку 1970 рр., коли андрагогіка і концепція про те, що дорослі й діти вчаться по-різному, була вперше представлена в Сполучених Штатах Малколмом Ноулзом, ця ідея стала новим відкриттям, надихнула безліч наступних досліджень і розпалила суперечки [24]. Із самого початку відбувалися дискусії про те, чим насправді являється андрагогіка. Досліджуване поняття описували як: 1) "набір припущень" (1986 р.); 2) "теорію" (1989 р.); 3) "набір вказівок" (1993 р.); 4) "філософію" (1993 р.). Нерівноцінність різних позицій свідчить про складнощі самої природи такої області, як "освіта дорослих". Але, незважаючи на різноманітні тлумачення андрагогіки, вона є "чесною спробою зосередитися на учневі. У цьому сенсі, андрагогіка дійсно

представляє альтернативу тій перспективі, в центрі якої знаходиться методика розробки навчання (Д. Фер і Б. Гербер, 1988 р.) [23, с. 2].

П. Джарвіс у своїй основній праці "Дорослий вчиться: Покинутий вид" (1978 р.) розрізняє та аналізує способи, представлені М. Ноулзом: за допомогою яких вчаться дорослі й діти. Він виділив чотири основні положення, які відрізняють андрагогіку від педагогіки. Це: зміна в уявленні про себе ("Я-концепція"): дорослим необхідно бути такими, що більш "самонаправляються"; досвід: зрілі люди накопичують досвід, який стає надзвичайно багатим джерелом навчання; готовність учитися: дорослі хочуть вчитися у тих проблемних областях, з якими вони стикаються і які вони вважають такими, що "відносяться до справи", або релевантними; орієнтація на самонавчання: мало ймовірно, що дорослі, які орієнтуються на проблему, будуть орієнтуватися на предмет [23, с. 126].

Пізніше, у 1984 р., М. Ноулз додав п'яте положення – "мотивацію навчатися", а у своїй автобіографічній книзі в 1989 р. ще одне, шосте, положення – "потреба знати". Усе це свідчить про те, що кожне з виділених положень М. Ноулзом відкриті до обговорення [10]. М. Ноулз, як відомо, акцентує увагу на самості, або "Я", і це те, з чим педагоги дорослих погодяться [14]. У той же час Нокс у 1977 р. відмітив, що особистість розвивається протягом усього життя, і що багато аспектів цього розвитку можуть бути пов'язані з фізичним віком. Але, як впливає з дискусії про вчення як про екзистенціальний феномен, зосереджуватися тільки на "самості" – це занадто вузько. Сам П. Джарвіс вважає, що акцент слід було б робити на цілісній особистості.

Інші учені, такі як Д. Ризман у 1950 р., підкреслювали, що деякі дорослі "спрямовані на інших" ('other – directed'), тому, опиняючись у навчальній ситуації, вони прагнуть "покластися" на викладача. Хоча одна з функцій педагога дорослих – це отримання деякої незалежності учнів, і це може бути дуже важким кроком. Так М. Ноулз стверджував, що дорослі мають великий запас досвіду, який може мати особливе значення як багатий ресурс майбутнього вчення. На думку П. Джарвіса, діти і підлітки також мають деякий

досвід, який може ними використовуватися як ресурс їх навчання. І не лише дорослі вчать на своїх проблемах. П. Джарвіс також відмічає, що М. Ноулз відчував певні утруднення, розмежувавши андрагогіку і педагогіку. Більше того, трактування М. Ноулзом поняття "досвід", як вважає П. Джарвіс, досить схематичне, і все-таки саме досвід був фокусом у його теорії "досвідного навчання" (experiential learning) [10].

П. Джарвіс розглядає і сильні сторони формулювання М. Ноулза. На його думку, К. Дэй і Х.К. Баскетт виявили одну з них, припустивши, що андрагогіка – це освітній світогляд, який вочевидь є гуманістичним і ліберальним та відповідає часто висловлюваним переконанням серед педагогів дорослих.

Андрагогіка зосередилася на тих, хто навчається, що "самоскеровувалося", й акцентувала місце "Я" у навчальному процесі, це в обох випадках дуже важливо для теорії вчення. Проте одним із пунктів, що викликають занепокоєння з приводу цього терміну, як пише П. Джарвіс, є те, що внаслідок своєї величезної популярності в США і Західній Європі в 1980 рр. термін "андрагогіка" все ще некритично приймається в інших країнах, наприклад, у країнах Східної Європи, що виникають на початку ХХІ ст.

Як зазначає П. Джарвіс, це поняття з'явилося в той період історії ХХ ст., яке Л. К. Мартін у 1981 р. охарактеризував як романтичний, коли була підкреслена цінність особистості, а межі громадських інститутів виявилися слабкими. Ці межі вилилися в зростаючу увагу до інтегрованих підходів до академічного дослідження і широкого визнання ідеологічного сприйняття прогресивної освіти [22].

Популярність поняття "андрагогіка" в 1980 рр. була обумовлена тим, що освіті дорослих знадобився символ, оскільки воно було відокремлене від шкільної освіти і, можливо, тому воно виконує ту ж функцію нині в інших частинах світу [22, с. 129-130]. Акцент М. Ноулза на "самоскерованості" учнів мав своїм результатом книгу про освітні контракти, видану в 1986 р.

Освітній контракт, за визначенням М. Ноулза, – це контракт, що укладається між викладачем і студентом для того, щоб студент виконав специфічне завдання до певного часу. Під час консультації, яка передує контракту, може відбутися бесіда про те, як слід виконувати завдання, у яких фахівців слід консультиватися, в якому вигляді потрібно представити завдання, а також який стандарт має бути досягнутий.

Цей метод викладання і навчання завоював величезну популярність у деяких секторах освіти дорослих. Освітній контракт стимулює автономність студентів. Він менш затратний за часом для викладача. З іншого боку, в освітньому контракті увага приділяється правильності виконання, а не правильності академічного знання. Крім того, контракт може реалізовуватися дуже зручними способами. Таким чином, андрагогіка, за словами П. Джарвіса, стала теорією, яка "переросла особливий період". М. Ноулз виявив певні цінності, такі, як особиста автономія, які мають у подальшому розвиватися. Проте далі педагог-андрагог став менеджером і розробником освітнього процесу, а освітній контракт – угодою між керівником і керованим про те, як повинне було здійснюватися навчання.

Робота М. Ноулза залишається популярною, незважаючи на всі її недоліки, і однією з головних причин цього є, можливо, те, що вона відображає популярні ідеологічні течії [22, с. 130]. Продовжуючи аналізувати досвід М. Ноулза вже як теоретика викладання дорослим, П. Джарвіс пише, що, фактично, М. Ноулз створив підручник, у якому він обговорює і навчання, і викладання дорослим, точно визначаючи принципи викладання відповідно до умов вчення [22, с. 214]. Він наочно показує, що розглядає викладання як процес розробки освітніх дій і управління ними. Його принципи виражають процес викладання і відображають такі функції викладача. Викладачі:

- пред'являють учням нові можливості для самореалізації;
- допомагають учням прояснити свої очікування;
- допомагають учням провести діагностику;

- допомагають учням ідентифікувати життєві проблеми, які виникають із їх освітніх потреб;
- забезпечують фізичні умови, сприятливі для навчання;
- приймають учнів і поводяться з ними як з особистостями;
- прагнуть будувати стосунки довіри і співпраці між учнями;
- стають "співучнями" (co-learners) у дусі взаємного розпитування;
- залучають учнів до спільного процесу формулювання освітніх цілей;
- діляться з учнями можливими методами для досягнення цих цілей;
- допомагають учням організувати себе на виконання завдань;
- допомагають учням застосувати власний досвід до освітніх ресурсів;
- пристосовують свої ресурси до рівня досвіду учнів;
- допомагають учням інтегрувати нове знання в їх досвід;
- залучають критерії в розробку і методи для виміру прогресу учнів;
- допомагають учням виробляти і застосовувати процедури самооцінки [22, с. 214].

Цей перелік, як пише П. Джарвіс, цілковито демонструє фасилітативний стиль викладання "гуманістичного педагога дорослих". М. Ноулз вважав, що андрагогіка охоплює процес викладання і вчення, а не просто навчання або викладання. Він застосовує свої принципи до процесу викладання, який, на його думку, складається з семи етапів: 1) створення клімату для навчання; 2) встановлення структури для спільного планування; 3) діагностування освітніх потреб; 4) формулювання напрямів навчання; 5) розробка форми освітнього досвіду; 6) управління виконанням освітнього досвіду; 7) оцінювання результатів і повторне діагностування освітніх потреб. П. Джарвіс коротко характеризує кожен етап [22, с. 215].

Клімат навчання важливіший, ніж як вважають багато педагогів. У поняття "клімат" М. Ноулз включає як фізичне

оточення навчання, так і психологічну етику. Він визнає, що на навчальний клімат впливає спосіб взаємодії викладачів і дорослих учнів. Це особливо важливо по відношенню до перших занять, тому потрібно, щоб викладачі намагалися встановити хороші взаємини між собою і класом, а також між самими учнями з самого початку курсу. Тільки у межах такої атмосфери може здійснитися діагностика, в якій, на думку М. Ноулза, існує три етапи: 1) вироблення моделі бажаного кінцевого результату викладання і навчання; 2) оцінка наявного рівня знань; 3) оцінка різниці/відмінності між обома етапами. Після цього викладачами й учнями спільно можуть бути сформульовані освітні цілі. Досягнувши цього етапу, М. Ноулз відстоював думку про те, що дорослі учні розробляють "форму навчального досвіду", яка повинна містити безперервність, послідовність й інтеграцію між різними освітніми епізодами. Роль викладачів полягає в тому, щоб управляти навчальним досвідом. М. Ноулз стверджував, що викладачі повинні працювати, по-перше, як хороші "технічні фахівці", пропонуючи учням найефективніші методи допомоги для реалізації рішень. А по-друге, як "носії ресурсів", або тренери, які забезпечують важливу інформацію, що стосується предметного змісту розділу, можливі прийоми і доступні матеріали. Нарешті, викладачі повинні брати участь у процесах оцінювання і повторної діагностики освітніх потреб учнів. Відтак, М. Ноулз розглядає учнів як активних дослідників процесу, що беруть участь у кожному етапі. Він, вочевидь, розділяє багато ідей, що запропоновані Дж. Дьюї. На цій підставі можна стверджувати, що Малколм Ноулз висунув прогресивні ідеї освіти стосовно дорослих. Отже, ідеологія андрагогіки є гуманістичною [24, с. 215].

На основі розглянутих історичних й соціальних передумов, а також андрагогічної та педагогічної моделі, з урахуванням особливостей дорослих, що навчаються, й організації процесу їх навчання в науковій літературі [5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 14; 16; 22] були сформульовані основні андрагогічні принципи навчання, які й складають фундамент теорії навчання дорослих.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність учнів є основним видом освітньої роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду освітньої діяльності, а самостійне здійснення дорослими учнями організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Передбачає спільну діяльність тих, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими, хто навчається, з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, що навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, що навчається, використовується як одне з джерел навчання як того, хто сам навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу, кожен, хто навчається спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з тими іншими, які навчаються, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослих учнів.

5. Системність навчання. Передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (термін А. А. Вербицького). Відповідно до цього принципу, навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, що орієнтоване на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається і його просторових, тимчасових, професійних, побутових чинників (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учнями знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він означає надання тому, що навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця

навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто навчає.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри освоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у дорослих учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Він припускає усвідомлення, осмислення тих, хто навчається, і тих, хто навчає, усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання. Сформульовані принципи навчання дорослих певною мірою відповідають дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними, як, наприклад, принципи розвитку освітніх потреб, індивідуалізації або опори на досвід.

Андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних головним чином тим, що вони визначають передусім діяльність тих, хто навчається, а також тих, хто навчає, з організації процесу навчання. Тоді як педагогічні принципи в основному і головним чином регламентують діяльність того, хто навчає. У той же час педагогічні принципи викладання багато в чому можуть бути віднесені й до діяльності тих, хто навчає у сфері освіти дорослих.

Відомо, що сучасний інформаційний простір настільки мінливий, що отримані знання швидко застарівають і виникає потреба постійного їх оновлення. Останнє – не лише питання особистісного зростання дорослого, а й міра успішної діяльності установи, в якій працюють співробітники. Сучасна людина не може собі дозволити одного дня здобути освіту, а потім 30-40 років працювати згідно з готовою формулою. Тому, можна припустити, що саме за андрагогікою майбутнє освітнього процесу в цілому. Вже сьогодні на багатьох підприємствах, компаніях, фірмах

створені відділи по роботі з персоналом, до завдань яких входить навчання і підвищення кваліфікації співробітників.

Саме тому виникає питання професійної підготовки педагогів-андрагогів, які б навчали дорослих у контексті ціложиттєвої парадигми.

Такий підхід нині актуалізувався в Україні. В умовах євроінтеграційних процесів та глобальних перетворень виникла потреба подальшої розробки системи освіти дорослих, її спрямованості на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентності. Суспільні трансформації зумовили перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук сучасних підходів, інноваційних технологій, нових моделей освітніх систем.

В Україні актуальність цього питання, як зазначалося, викликана: необхідністю навчання персоналу підприємств, установ, організацій, зокрема безпосередньо на виробництві; потребою професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних; специфікою навчання дорослих інвалідів, дорослих, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі; особливостями адаптації дорослих в умовах іншого лінгвокультурного середовища [22, с. 5].

Тому заслуговує на увагу підготовка майбутніх магістрів до роботи з дорослими. У Житомирському державному університеті імені Івана Франка впродовж 5 років окрім низки педагогічних дисциплін методологічного, загальнопедагогічного, методичного, креативного спрямування упроваджується спецкурс з андрагогіки в умовах магістратури. Застосування такого спецкурсу спрямоване на поліпшення якості навчання, професійне й особистісне зростання майбутніх педагогів для роботи з дорослими.

У матеріалах ЮНЕСКО визначено головне завдання освіти дорослих – забезпечити людину комплексом знань і умінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві. Йдеться про розвиток людини впродовж усього життя як фахівця, громадянина, індивідуальності, а отже, і про неперервну освіту, яка супроводжує людину в різні

періоди її життя. Безперервність передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, яке має підвищити їх упевненість у майбутньому, допомогти грамотно інтерпретувати життєві явища, сприяти консолідації людей на основі загальнолюдських цінностей, розвивати соціальну і професійну мобільність, а відтак, визначити для себе сенс життя, своє місце в соціумі, свій людський і громадянський обов'язок.

Важливо проаналізувати роль *спецкурсу з андрагогіки* як засобу професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів.

Ураховуючи думку С. П. Архипової, вважаємо, що спецкурс має відображати чотири основні ідеї:

а) міждисциплінарність, яка передбачає включення матеріалу з філософії освіти, психології, педагогіки та інших галузей науки, що мають свій предмет в освіті дорослих;

б) інтегративність, що охоплює багатоманітність зв'язків освіти дорослих з різними сторонами життєдіяльності людини і суспільства, а також характеристику соціального контексту розвитку освітньої практики;

в) усебічність – можливість повніше охопити проблеми, які потребують теоретичного осмислення і практичного вирішення;

г) цілісність – можливість показати єдність різних напрямів освітньої діяльності; необхідність освіти для цілісного розвитку людини [2, с. 5].

Майбутні магістри мають осмислити основні характеристики спецкурсу з андрагогіки, як-от: цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти і розробка змісту, форм і методів, прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Важливо також ознайомитися із сучасними освітніми технологіями, які створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти. Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах засвоєння курсу андрагогіки, а саме: початкове оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок [2].

Спецкурс включає чотири модулі. Перший модуль *«Концептуальні засади нової парадигми освіти. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства»* присвячено проблемі освіти в житті сучасного суспільства. У Декларації прав людини визначено концептуальні засади нової парадигми освіти. Наголошено, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток людини. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі виділяють такі альтернативні ціннісні уявлення про призначення освіти, як-от: освіта для розвитку духовних сил, здібностей, умінь, які дозволяли б долати життєві перешкоди; освіта з метою формування морально відповідальних і соціально адаптованих індивідів; освіта для розвитку практичних умінь і навичок; освіта для особистого зростання та для розширення пізнавальних можливостей, особистого задоволення; освіта для естетичного розвитку.

Відповідно у процесі лекційного викладу матеріалу майбутні магістри знайомляться з концептуальними основами нової парадигми освіти, осмислюють предмет, завдання та особливості андрагогічної науки, значення освіти дорослих у сучасних умовах, розглядають різні погляди вчених щодо важливості освіти дорослих, аналізують чинники, що сприяли розвитку такої освіти. Майбутні фахівці усвідомлюють місце андрагогіки в системі сучасного людинознавства, простежують становлення, етапи та шляхи розвитку андрагогіки, виявляють різноаспектність досліджень цієї сфери, осмислюють структуру освіти дорослих. Крім того, студенти знайомляться з особливостями розвитку освіти дорослих в Україні.

На практичних заняттях обговорюються питання: підвищення ролі освіти та нагальної потреби освіти дорослих у сучасних умовах, актуальні концептуальні положення нової парадигми освіти щодо різного тлумачення поняття «андрагогіка»; відмінності між педагогікою й андрагогікою. У процесі дискусії визначається мета і зміст освіти в сучасних умовах, роль освіти у XXI столітті, ідеал «освіченої досконалої людини». Студенти виявляють подібність і відмінності професій педагог і андрагог,

з'ясовують, що нового вносить андрагогіка в наше уявлення про освіту як соціальне явище, виокремлюють основні ознаки формальної, неформальної й інформальної освіти. Майбутні магістри аналізують напрями розвитку освіти дорослих в Україні у контексті реалізації міжнародних програм, обговорюють проблему адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві (90-ті роки XX ст.), простежують тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст., виявляють перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

Крім того, магістранти знайомляться із основними напрямиами досліджень зарубіжних науковців у сфері андрагогіки: внесок у майбутнє – пріоритет освіти (Ж. В. Аллак), вік освіти (В. Б. Миронов), філософськими засадами освіти для XXI століття (Б. С. Гершунський), освіта дорослих у загальноцивілізаційному контексті (І. О. Колесникова, Л. М. Лесохіна, О. І. Огієнко, В. Г. Онушкін, Н. О. Тоскіна) та працями вітчизняних учених, щодо теоретичних і методологічних засад освіти дорослих (Л. Б. Лук'янова, С. П. Архипова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва) [1; 2; 4; 5; 17; 10; 11; 13; 15].

Майбутні магістри виконують індивідуальні завдання: проводять опитування студентів за темою заняття, готують реферати з проблеми освіти дорослих, ураховуючи досвід зарубіжних країн: освіта дорослих розглядається як явище культури (американка Ф. Кунігхем, француз А. Моль, швейцарець П. Фюртер, швед Т. Тюсен, російські психологи Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська та ін.), М. Дюрко (Угорщина), П. Шукли (Індія), А. Корреа (Бразилія), П. Лангран (Франція), Ф. Джессан (Англія), А. В. Даринський, В. Г. Онушкін, Ю. М. Кулюткін, Є. П. Тонконога, Л. М. Лесохіна (Росія) [7; 15; 16; 17] визначають предмет андрагогіки на основі аналізу різних підходів зарубіжних та вітчизняних учених, готують реферати за темами: «Життя і просвітницька діяльність у сфері андрагогіки Малколма Ноулза», «Розвиток освіти дорослих у США» та ін., аналізують особливості андрагогічної й педагогічної моделей навчання. Зі

студентами проводиться анкетування щодо важливості освіти дорослих.

Другий модуль *«Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання»* передбачає ознайомлення студентів під час лекції з особливостями дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Студенти мають усвідомити дорослість як етап життєвого циклу людини, проаналізувати особливості періодизації життя дорослої людини, простежити основні психофізичні закономірності розвитку дорослих, виявити кризи та кризові ситуації дорослої людини.

На практичних заняттях майбутні магістри вивчають наукові праці, які розкривають особливості людини як предмету пізнання (Б.Г. Ананьєв, М.О. Бердяєв, І.С. Кон), особливості психології дорослих (Т. М. Дзюба, С. В. Зінченко, В. Ф. Моргун, О. Г. Коваленко, Н. Ю. Ткачов), психологію навчання дорослих (С. Г. Вершловський, Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко, Ю. Н. Кулюткін) [2; 4; 7; 17]. Студенти обговорюють специфічні характеристики, властиві дорослій людині; виокремлюють ознаки поняття “дорослість”, “зрілість”; аналізують, якою мірою освіта допомагає людині усвідомлювати проблеми сенсу дорослого життя, простежують етапи, на які поділяється життя дорослої людини, виявляють основні психофізіологічні закономірності розвитку дорослих і можливості їх урахування у діяльності андрагога, аналізують освітні орієнтації дорослих, з'ясовують засоби подолання кризових ситуацій дорослої людини.

Студенти здійснюють опитування за темою заняття, обговорюють заповіді творчої особистості за книгою П. Вайнцвайга “Десять заповідей творчої особистості” (М., 1989), готують доповіді та реферати за книгами М. О. Бердяєва “Самопізнання” (Л., 1991) та Т. М. Дзюби, О. Г. Коваленко Психологія дорослості з основами геронтології (К., 2013), обґрунтовують феномен дорослості як базову категорію андрагогіки за монографією “Освіта дорослих: теоретичні й методологічні засади” (К., 2012).

Третій модуль *“Неперервна освіта як фактор розвитку дорослої людини”* ставить за мету ознайомлення студентів із

концептуальними засадами системи неперервної освіти, головними періодами розвитку безперервної освіти, а також із поняттям «неперервна освіта»; обґрунтування передумов побудови системи неперервної освіти, принципів цілісної системи неперервної освіти. Студенти розглядають неперервну освіту дорослих як умову розвитку особистості й суспільства, спираючись на принципи навчання дорослих. З'ясовують основні фактори, що доводять важливість безперервного навчання: активне упровадження нової техніки і технологій, що є наслідком науково-технічного прогресу, часто спричиняє відмирання або зміну деяких видів робіт. У зв'язку з цим виявлено, що наявна кваліфікація працівника і керівника не може бути гарантована базовою освітою та досвідом попередньої діяльності.

Майбутні магістри у процесі лекцій вивчають особливості системи підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, специфіку самоосвіти дорослих, етапи наступності підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти, соціально-педагогічні проблеми діагностики ефективності підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців, показники ефективності цієї системи. Студенти обговорюють проблему неперервної освіти та її перспективи, спираючись на відповідні наукові джерела (С. П. Архипова, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, В. Г. Онушкін, Е. І. Огарьов, О. А. Орлова, Л. Є. Сігаєва) [2; 4; 16; 21].

Магістранти розглядають актуальність проблеми неперервної освіти, аналізують канали реалізації неперервної освіти, етапи вивчення проблеми безперервної освіти, характеризують основні принципи функціонування такої системи, виявляють місце освіти дорослих у системі неперервної освіти, сутність нового уявлення про призначення освіти дорослих у контексті загальноцивілізаційних процесів.

На практичних заняттях обговорюється питання неперервної освіти дорослих як умови розвитку особистості й суспільства, характеризуються її відмінності від дитячо-юнацької освіти за специфікою контингенту, своєрідністю

освітніх закладів, форм і методів їх діяльності; змістом цілей і завдань освітнього процесу; особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності. Студенти аналізують принципи навчання дорослих: провідну роль самостійного навчання; організацію спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання; опору на досвід дорослих, індивідуалізацію та системність навчання, відповідність конкретним життєво важливим цілям, урахування професійних і соціальних чинників; актуалізацію результатів навчання, свободу у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, термінів, часу, місця навчання, розвиток освітніх потреб.

Майбутні магістри розглядають сутність самоосвіти дорослих у системі неперервної освіти, простежують етапи наступності та особливості підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти спеціаліста, соціально-педагогічні проблеми діагностики ефективності підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців, основні показники ефективності СПК. Магістранти виконують індивідуальні завдання, готують доповіді на тему: «Самоосвіта у процесі професійного становлення фахівця», «Роль самоосвіти в житті й діяльності Івана Франка», «Роль самоосвіти в житті й діяльності Лесі Українки» «Самоосвіта у житті та педагогічній діяльності А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського».

Четвертий модуль *«Особливості навчання дорослих»* передбачає ознайомлення студентів із особливостями навчання дорослих, функціями, основними принципами освіти дорослих, методами й організацією такого навчання, специфікою педагогічної діяльності викладача-андрагога, освітніми системами дорослих, розвитком особистісних ресурсів дорослих учнів та стратегіями управління освітнім процесом. Увага була акцентована на лекційне заняття як інтенсивний спосіб навчання. На практичних заняттях обговорювалися питання специфіки андрагогічної підготовки викладачів, а також зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога, найбільш типові моделі освітніх систем для дорослих.

Студенти вивчали й апробовували методи активного навчання дорослих людей (А. А. Вербицький), інновації та технології навчання (О. В. Аніщенко, С. І. Змєйов, М. В. Кларін, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва), індивідуальні відмінності у мислительній діяльності дорослих учнів (С. В. Зінченко, Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська) [5; 7; 16; 21].

Магістранти виконували індивідуальні завдання: готували доповіді з тем «Інноваційні методи навчання дорослих», «Сучасні технології освіти дорослих». На занятті ними проаналізовано: структуру, процедуру конструювання й особливості практичної реалізації технологій навчання дорослих; тренінгові технології в освіті дорослих, соціально-психологічні аспекти технологій освіти дорослих; сутність і характеристика технологій навчання. У процесі обговорення студенти виокремлювали чинники, що можуть мотивувати дорослих до навчання, серед них: прагнення зберегти роботу, залишитися на займаній посаді; бажання одержати підвищення по роботі або зайняти іншу посаду; зацікавленість у підвищенні заробітної плати; інтерес до пізнання, до самого процесу оволодіння новими знаннями та навичками, бажання встановити контакти з іншими суб'єктами освіти.

Студенти, які й самі складають групу середньої дорослості, прагнули осмислити сучасні підходи до організації освіти дорослих, що передбачали застосування різноманітних форм і методів, зокрема нетрадиційних. Такі підходи орієнтували дорослого учня на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності, на особистість дорослого учня, на забезпечення можливостей його саморозкриття і самореалізації; виявляли особистісну причетність усіх учасників процесу навчання до проблем освіти дорослих, формували у дорослих учнів досвід самостійного пошуку нових знань, їх застосування у нових умовах. У цілому спецкурс із андрагогіки сприяв розвитку творчої духовно-моральної особистості майбутнього педагога, формуванню культури рефлексивного мислення у студентів, збагаченню емоційно-ціннісного досвіду навчально-ігрової діяльності, пов'язаної з її рольовими компонентами [2, с. 59].

Крім того, у навчальному процесі було створено умови, які стимулювали студентів до творчого пошуку, генерування нових ідей та уявлень, висунення альтернативних позицій; надавали можливість студентам висловлювати припущення стосовно широкого кола педагогічних явищ, ситуацій в освіті дорослих та засобів їх вирішення.

Майбутні магістри збагачували свої знання щодо традиційних і нетрадиційних форм та методів роботи з дорослими учнями; оволодівали способами переведення лекційного заняття в інтенсивний спосіб навчання. Так, викладач спочатку знайомить студентів із методикою сучасної лекції, у процесі якої пропонує усім слухачам методичні матеріали, за якими слухачі працюють під час лекції, а наприкінці заняття педагог видає посібники для самоосвіти за темою лекції. Далі розкриваються особливості викладання проблемної лекції, яка містить актуальне питання, що має активізувати мислення слухачів. Пошук відповіді відбувається у результаті дискусії, де обидві сторони – слухач і викладач – є співрозмовниками. Лекція удвох – це також проблемна лекція за участю двох викладачів, які мають різні точки зору на ту чи іншу проблему, у процесі дискусії вони висловлюють свою позицію щодо проблеми лекції. Активний діалог між викладачами так чи інакше робить слухачів його активними учасниками. Діалогізована лекція, лекція-дискусія, лекція-робоче засідання – кожний етап такого типу лекцій передбачає аналітико-синтетичну діяльність як з боку викладача-андрагога, так і з боку слухачів. Сюди відносяться міркування, аргументація, аналіз, синтез, моделювання, уточнення обопільних позицій тощо.

На практичних заняттях можна змоделювати й такі активні форми, як конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, усні журнали. Активізують студентів і групові бесіди, на яких викладач не “інформує”, а виступає консультантом із питань, що вивчаються, допомагаючи слухачам осягнути їх суть. Викладач прагне, щоб на семінарі виступили всі члени навчальної групи. Часто семінари переростають у жваву дискусію, але вона може

виступати і самостійною формою заняття. Викладач завчасно визначає дискусійну проблему, готує до неї слухачів, навчає розглядати питання з різних сторін, а на дискусії заохочує учасників аргументовано відстоювати свою власну позицію, не дозволяє дискутантам відхилятися від теми і робить узагальнюючі висновки.

Активною є практика застосування ділових та рольових ігор. Під час рольової гри студенти виконують ті чи інші ролі й програють близьку до реальної ситуацію. У діловій грі беруть участь слухачі, розподілені на невеликі групи. Кожна група отримує матеріали, в яких представлена та чи інша проблема. Завдання груп – вирішити проблему оптимальним способом. Організація гри, її корекція й узагальнююча оцінка – завдання викладача. Крім того, у практиці навчання поширюються такі види роботи, як виконання творчих завдань, курсові та дипломні дослідження, інші наукові проекти.

Результати дослідження успішності знань студентів з курсу андрагогіки дозволили виокремити три основні рівні щодо їх засвоєння.

Високий рівень (25 %) – свідчить, що студенти повною мірою усвідомили місце, предмет, мету, завдання та базові поняття курсу з андрагогіки. Спектр набутих знань має міжпредметний та інтегративний характер. Це допомогло студентам простежити етапи та тенденції становлення і розвитку андрагогіки, генезу освіти дорослих за рубежом та в Україні як цілісний процес; виявити особливості дорослої людини – суб'єкта освіти та навчання, з'ясувати різні підходи до періодизації життя дорослої людини, кризи розвитку особистості, освітні орієнтації дорослих людей; обґрунтувати концептуальні основи системи неперервної освіти, виявити специфіку навчання дорослих, виокремити загальне й особливе професій педагог і андрагог. Ними осмислено феномен грамотності як соціальний індикатор і показник ефективності освіти. Студенти осягнули важливість розвитку безперервної освіти; принципи функціонування цілісної системи неперервної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації; особливості самоосвіти дорослих у цій системі. Вони оволоділи

стратегією, формами, методами та технологією навчання дорослих учнів. Постійно прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку.

Достатній рівень (42 %) свідчить, що магістранти цілком усвідомили роль курсу андрагогіки в сучасних умовах, оволоділи науковим апаратом дисципліни. Вони осмислили етапи становлення і розвиток андрагогічних ідей у зарубіжній та вітчизняній науці. Здатні проаналізувати структуру освіти дорослих (формальну, неформальну, інформальну) та особливості дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Ними засвоєні концептуальні положення системи неперервної освіти, особливості професій педагог і андрагог. Вони характеризують систему підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, усвідомили значущість самоосвіти дорослих у системі неперервної освіти, соціально-педагогічні аспекти змісту освіти та основні принципи освіти дорослих. Майбутні магістри оволоділи різноманітними моделями освітніх систем для дорослих та формами і методами навчання дорослих учнів. У них розвинене прагнення до саморозвитку.

Середній рівень (33 %) свідчить, що студенти в цілому ознайомилися з науковим апаратом курсу з андрагогіки, мають уявлення щодо етапів її становлення і розвитку, з'ясували особливості розвитку освіти дорослих за рубежом та в Україні, в основному уявляють дорослу людину як суб'єкта освіти та навчання, ознайомилися із системою неперервної освіти, зі специфікою навчання дорослих, особливостями професії андрагог. Проте їх знання мають невпорядкований, фрагментарний характер. Вони недостатньою мірою усвідомлюють специфіку професії андрагога на відміну від педагога, який працює з дитячо-юнацьким колективом. Знання щодо методів навчання дорослих мають обмежений і стереотипний характер. Водночас студенти цієї групи розуміють необхідність подальшої самоосвіти у цій галузі.

Відтак, спецкурс з андрагогіки постає як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх

магістрів, які усвідомили необхідність неперервної освіти у сучасному світі.

Таким чином, упровадження у навчальний процес магістратури спецкурсу з андрагогіки свідчить, що в сучасних умовах виникла потреба у підготовці майбутніх педагогів у напрямі освіти дорослих у контексті неперервної освіти. Магістранти мали можливість ознайомитися із зарубіжними та вітчизняними науковими працями, в яких визначаються різні позиції науковців щодо сутності освіти дорослих як складової системи неперервної освіти. Майбутні магістранти з'ясували, що у XIX ст. в США та у 50–60-х рр. XX ст. в країнах Західної Європи почала розвиватися наука андрагогіка, предмет дослідження якої – навчання дорослих. Становлення андрагогіки як субдисципліни педагогіки пов'язане зі специфікою навчання дорослих людей. В Україні важливим явищем стало створення у 2000 році Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України» за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2006 р. – Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО). Студенти на основі вивчення наукової літератури осмислили сутність поняття «освіта дорослих», яке охоплює процеси формального, неформального та інформального навчання. Вони переконані, що тільки за їх допомогою дорослі люди можуть неперервно розвивати свої здібності, збагачувати знання й удосконалювати професійну компетентність або застосовувати їх у новому напрямі для задоволення своїх потреб і потреб суспільства.

Майбутні магістри усвідомили перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні, які передбачають: необхідність розробки законодавчо-правової бази у цій сфері; єдине підпорядкування всіх форм навчання дорослих державній політиці; створення на державному рівні умов для неперервного навчання дорослих на безоплатній основі; демократизацію й автономізацію українських вищих навчальних закладів з метою реалізації ідеї неперервної освіти; здійснення системних наукових досліджень з проблем андрагогіки; упровадження нових технологій, нової техніки; створення бази даних про наявність видів освітніх

послуг, що надаються навчальними закладами й підрозділами системи післядипломної освіти; поширення дистанційного навчання для дорослих людей; підготовку андрагогів-фахівців для роботи з дорослими; активне поширення інноваційних форм та методів освіти дорослих [16, с. 14].

Усе це свідчить про необхідність подальшої розробки проблеми освіти дорослих в Україні на різних рівнях: державному, регіональному, інституціональному та науково-методичному.

Література

1. Аллак Ж. В. Вклад в будущее: приоритет образования / Аллак Ж. В. – М. : Педагогика-Пресс, 1993 . – 168 с.
2. Архипова С. П. Основы андрагогики: навч. посібник / Архипова С. П. – Черкаси, 2002. – 92 с.
3. Бим-Бад Б. М. Модернизация института семи : макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ : монография / Бим-Бад Б. М., Гавров С. Н. – М. : Интеллектуальная книга, Новый хронограф, 2010. – С. 152.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Гершунский Б. С. – М., 1997.
5. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Змеев С. И. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю. Н. – М. : Просвещение, 1985.
8. Кукуев А. И. Андрагогика М. Ноулза : содержательная и процессуальная модели / Кукуев А. И. // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. – Ростов-на-Дону , 2008. – № 3-4. – С. 29–34.
9. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике / Кукуев А. И. — Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФ, 2009. – 328 с.
10. Кукуев А. И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза / Кукуев А. И. // Новые Знания. – 2009. – № 1. – С. 25–30.
11. Лесохина Л. Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте / Лесохина Л. Н. // Образование взрослых : теория и практика. Вып. 1 / под ред. В. Г. Онушкина,

Н А. Тоскиной и др. – СПб.: Институт образования взрослых, 1995. – С.14–21.

12. Лук'янова Л. Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Лук'янова Л. Б. // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2010. – № 2. – С. 20–28.

13. Миронов В. Б. Век образования / Миронов В. Б. – М. : Педагогика, 1990.

14. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / Ноулз М. Ш. – М., 1980.

15. Огієнко О. І. Андрагогічна модель навчання : американський контекст : монографія / О. І. Огієнко, І. М. Литовченко. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 234 с.

16. Освіта дорослих : теоретичні і методологічні засади : монографія / [авт. кол. Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 272 с.

17. Основы андрагогики / под ред. Колесниковой И. А. – М. : "Академия", 2003. – 240 с.

18. Педагогический Энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

19. Рабочая книга андрагога / под. ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 1998.

20. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні / Сігаєва Л. Є. // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Вип. 59. – С. 38–42.

21. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / [О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, С. В. Зінченко та ін.]. – К., 2013. – 251 с.

22. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning / Jarvis P. // Theory and Practice. – [3rd edition]. – London and New York : Routledge Falmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p.

23. Knowles M. S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / Malcolm Shepherd Knowles. – New York : Association Press, 1970. – 384 p.

24. Knowles M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. – [6th edition]. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Починаючи з другої половини ХХ ст., перебіг суспільного розвитку позначається глибокими соціокультурними змінами та кардинальними перетвореннями економічного устрою. У таких умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває особливого значення. Вона стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці, знаходити оптимальні шляхи для розв'язання нагальних потреб та задоволення найвищої потреби – самореалізації. Людина ХХІ століття, як підкреслює В.Г. Кремень, – це людина, яка постійно вчиться, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину повинна формувати школа, але забезпечити умови для безперервної освіти мають суспільство і держава. Для цього потрібно створити сучасну й ефективну систему навчання дорослих. Держава повинна підтримувати просвітницьку діяльність громадських організацій і поширення знань у країні.

Отже, однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. є зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її професійного та особистісного розвитку. Тобто саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина спроможна стати справжньою й цілісною особистістю. За таких умов освіта перетворюється із засобу в мету розвитку людини, що уможливає утвердження її центральної фігури в освіті, провідною метою якої є формування умінь, необхідних для виконання різних функцій – самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти. Таким чином, сучасне розуміння неперервної освіти значно розширюється, до її змісту як соціального явища додається активна форма практичної діяльності людини, а сама освіта набуває багатоплановості, тоді як принцип неперервності

передбачає якісно інший тип взаємодії особистості й суспільства.

Отже, знання і відповідні кваліфікації стають пріоритетними цінностями у житті людини в умовах інформаційного суспільства. Як наголошує Г. Мазуркевич, ключовим завданням сучасного суспільства є використання інтелектуального капіталу для пошуку шляхів розв'язання таких проблем, як старіння населення, подорожчання виробництва, бурхливий розвиток технології, міграційні процеси, міжкультурні розбіжності, а також швидке постаріння знань [26]. Слід наголосити, з гуманістичної точки зору освіта дорослих є процесом незавершеним, не підлягає жорсткому плануванню й обумовлена запитами і потребами людини на різних етапах її життя. Окрім того, як наголошують зарубіжні дослідники, освіта має відповідати цілям, обумовленим специфічними потребами конкретної категорії дорослих учнів, мати безпосередню цінність для них, а структура і форми навчання повинні бути адекватні їхнім запитам [23].

Серед тенденцій, притаманних сучасному суспільству, особливої ваги набувають реформи, орієнтовані на забезпечення якісно нової системи освіти. У здійсненні цих освітніх реформ центральне місце посідає вчитель. Саме тому окремо ми вивчали освітні потреби вчителів. Таку позицію можна пояснити тим, що сучасній школі потрібен учитель нової генерації. По-перше, учитель-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до самонавчання впродовж життя, самовдосконалення і саморозвитку; по-друге, учитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує раціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання. Учитель-майстер, учитель-професіонал, який відрізняється від рядового вчителя високими морально-духовно-етичними якостями [16].

Постає питання: «Чому саме зараз проблема освіти дорослої людини набула такої актуальності»? По-перше, як відомо, означена проблема загострюється у кризових умовах життя суспільства, коли відбувається зміна потребово-мотиваційних і ціннісно-регулятивних механізмів

освітньої діяльності, що ініціює активність суб'єкта, його здатність проявляти інтелектуальну і духовну самостійність в умовах розрізнених культурних орієнтирів і змінюваних освітніх тенденцій. *По-друге*, важливого значення зростання ролі навчання впродовж життя набуває і через ускладнення соціального середовища, що вимагає постійно здійснювати вибір рішення. Відтак, чим більше людина буде поінформована, чим вищим буде рівень її освіти, тим більш свідомим буде її рішення, прийняте на підставі власної поінформованості й знаннях. *По-третє*, це пов'язано із об'єктивною потребою постійно впроваджувати нові технології, які виникають унаслідок постійного науково-технічного прогресу. Так, наприклад, якщо зовсім недавно комп'ютерна грамотність населення була винятком, то зараз використання комп'ютера у професійній і побутовій діяльності стає звичним явищем. І навпаки, відсутність навичок користування INTERNET або невміння відправити електронну пошту можуть стати серйозною завадою у професійній кар'єрі.

По-четверте, конкретизуємо одну із цільових категорій – учитель, його професійна діяльність, так само як і професійний і особистісний розвиток є важливою багатоаспектною, багатовимірною проблемою. Водночас розрив між професійною підготовкою, яку вчитель здобуває у закладах вищої освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз у п'ять років, життя від «курсів до курсів», відсутність умотивованості до професійного розвитку та перспектив не сприяють подоланню певної інертності.

У Проекті Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) йдеться про необхідність реалізації провідного принципу сучасної освіти – неперервний особистісний і професійний розвиток сучасного вчителя. Але ж у кожного вчителя є свої потреби, зокрема освітні, завдячуючи яким й уможливляється цей процес.

Зауважимо, що проблема освітніх потреб, репрезентована нами у контексті особистісного і професійного розвитку, є міждисциплінарним напрямом і вивчається комплексом наук соціально-гуманітарного

циклу, серед яких особливе місце посідають філософія освіти, соціологія і педагогіка.

Філософський аспект неперервної освіти впродовж життя представлено у науковому доробку В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, О. Новікова та ін.; психолого-педагогічне обґрунтування сутності освітніх потреб дорослої людини знайшло відображення у працях О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, С. Вершловського, О. Волярської, А. Даринського, С. Змейова, Н. Ничкало та ін.; психологічні аспекти професійного становлення, адаптації й самоактуалізації особистості досліджували П. Джарвіс, Р. Кеог, Д. Колб, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Помиткін, В. Рибалка, З. Становских та ін. Вагомий внесок в обґрунтування соціологічного підходу в змісті освітніх потреб здійснили сучасні українські та зарубіжні соціологи Р. Будон, Дж. Беллантайн, Дж. Коулмен, Л. Коган, А. Осипов, М. Руткевич, Ф. Філіппов, Д. Фіттерман, Ю. Хабермас та ін.

Останніми роками активізувалися дослідження проблеми професійного розвитку фахівців різних галузей, зокрема вчителів (Л. Калініна, А. Маркова, В. Огнев'юк, О. Онаць, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). Це відбувається у зв'язку з потребою у висококваліфікованих кадрах, здатних до творчої діяльності та професійного розвитку.

Проблема готовності до особистісного й професійного розвитку вчителя була об'єктом наукового інтересу багатьох учених (О. Антонової, А. Войченко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Пехоти, В. Сластьоніна, З. Шиліної та ін.). Проте кількість досліджень, присвячених аналізу освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його готовності до особистісного й професійного розвитку з урахуванням віку, педагогічного досвіду, особливостей предмету, який він викладає, достатньо обмежена, натомість у сучасних умовах набуває дедалі більшої актуальності та потребує поглибленого вивчення. Психологи наголошують, саме безперервний професійний розвиток учителя сприяє подоланню багатьох негативних явищ, зокрема, таких як педагогічні кризи, педагогічне вигорання, професійна стагнація,

стереотипізація вчительської свідомості, що ставить проблему професійного розвитку на рівень найбільш актуальних проблем педагогічної практики [25, с. 257–261].

Отже, актуальність дослідження освітніх потреб різних категорій дорослих громадян України як суб'єктивних характеристик об'єктивних умов їхнього життя дозволить схарактеризувати освітню ситуацію в країні, обґрунтувати механізми регуляції окремих підсистем сучасної освіти дорослих, виявити окремі проблеми, які гальмують розвиток цієї освітньої галузі. Потреба у такому дослідженні пояснюється необхідністю розв'язання певних суперечностей, зокрема між демократичними перетвореннями, що відбуваються в Україні, розвитком ринкових відносин, злетом політичної активності, формуванням громадянського суспільства та посиленням споживацького акценту освітніх потреб, увиразненням їх спрямованості на професійний розвиток, тоді як особистісний залишається без належної уваги.

Вивчення, систематизація та аналіз освітніх потреб дозволить зрозуміти тенденції в освіті дорослих та спрогнозувати вектор розвитку змісту освіти дорослих в Україні.

Оскільки у дослідженні заявлено два провідні концепти, що визначають алгоритм дослідницької діяльності: *розвиток* (особистісний і професійний) та *освітні потреби* (різних категорій дорослого населення, зокрема й вчителя), стисло проаналізуємо кожний з них.

Щодо особистісного і професійного розвитку. Історія розвитку науки доводить, що розвиток є універсальною характеристикою Всесвіту. Відтак, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. У великому енциклопедичному словнику зазначено, що розвиток – це спрямована, закономірна зміна об'єкта (системи), в результаті якої виникає його новий якісний стан, змінюється структура [4, с. 991]. Загалом у спеціальній науковій літературі можна знайти три основних тлумачення розвитку: як перехід можливості в дійсність; як розуміння руху загалом; як утворення нового, коли розвиток

ототожнюється з прогресом, хоча він може бути й регресивним.

Контексту нашого дослідження найбільш повно відповідає тлумачення розвитку, основу якого становить перехід до якісно іншого стану особистості, який розкриває його зв'язок із самореалізацією, самоактуалізацією, «досягненням значного ступеня вияву» і дає можливість стати розумово і духовно вищим, кращим, більш досконалим, сходити на вищий щабель, досягти високого рівня. Тотожної думки дотримуються О. Лазурський і А. Маслоу [12], за якими сутність розвитку полягає у прагненні людини якомога повно розкрити і зреалізувати власний життєвий потенціал у процесі життєдіяльності. Відомий український психолог Г. Костюк писав, що розвиток – це безперервний процес, який виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає перерви безперервності, тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовляють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються [9, с. 19–32]. Л. Виготський також наголошує, що розвиток є неперервним процесом саморуху, для якого характерним є постійне утворення чогось нового, чого не було на попередніх етапах [6].

Додамо, що розвиток не може зупинитися впродовж життя людини, змінюється тільки його вектор (прогрес / регрес), інтенсивність (пришвидшення / уповільнення), характер (нерівномірність, збереження попереднього в новому) та якість.

Поняття «професійний розвиток» є центральним у педагогічній психології й визначається як складний інволюційно-еволюційний поступ, результатом якого є прогресивні й регресивні, інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни самої людини. У філософському енциклопедичному словнику його визначено як закономірну зміну матерії та свідомості, поступальний рух, перехід від одного стану до іншого [20, с. 382].

Аналіз літературних джерел [3; 5; 7; 9; 11; 12; 17; 25] дає підстави для висновку про те, що немає одностайної думки про структуру особистісного і професійного розвитку, а точки зору дослідників залежать від вихідних науково-методологічних положень. Проте слід зауважити, вони не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного, відображаючи всю багатогранність цієї проблеми.

Загалом простежуються два підходи до опису структури особистісного і професійного розвитку. У межах першого підходу його структура розглядається як певні рівні (ступені) цього процесу. Наприклад, В. Слободчиков та Є. Ісаєв розглядають особистісний розвиток «як реалізацію ним універсальності, нескінченності, як становлення Людини в індивіді», поділяють процес розвитку на ступені, які й визначають його структуру [17]: 1) особистісне (цілісне); 2) індивідуальне (одинично-унікальне); 3) універсальне (родове) буття людини, передумовою й основою яких є душевне життя людини, його суб'єктивність.

Рівнозначну думку можна знайти у Д. Фельдштейна, за яким розвиток особистості має рівні, пов'язані із соціальною позицією людини, а сам розвиток особистості відбувається в процесі діяльності [19]. Б. Братусь виділяє рівні розвитку особистості з урахуванням домінуючого способу ставлення до інших людей і відповідно до самого себе [5].

У зарубіжній психології подібний підхід простежується у працях А. Маслоу, який виокремлює рівні особистісного розвитку, презентуючи їх як рух людини до досягнення самоактуалізації, відповідно до ієрархії потреб [11].

Натомість інший підхід до опису структури особистісного й професійного розвитку полягає у виокремленні «наскрізних» структурноутворювальних характеристик, які закономірно присутні на кожній стадії розвитку особистості. Прикладом іншого підходу може бути точка зору Н. Битянової, яка виділяє чотири складові структури особистісного розвитку [3, с. 38]: 1) самопізнання; 2) самоспонування; 3) програмування професійного й особистісного зростання; 4) самореалізація.

У працях вітчизняних дослідників доведено, що людині, окрім екзистенційного типу життєвої активності (внутрішні та зовнішні атрибути буття), притаманні ще чотири типи, чотири фундаментальні цінності, або виміри, її буття [2, с. 5-17]:

1) віртуально-ідеальна активність – спроможність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами (мислення);

2) перетворювально-творча, трудова активність (праця);

3) рольова активність (рольовий статус);

4) надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє (визначення мети).

На основі цих вимірів автори вказують на існування чотирьох фундаментальних векторів людського розвитку, що генетично випливають з базової ситуативно-екзистенційної активності.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває точка зору вище згадуваних учених щодо методів впливу на особистість з метою розвитку її життєвої активності:

1) віртуально-ідеальна активність як здатність мислити;

2) перетворювально-творча трудова активність;

3) рольова активність;

4) надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно можливому вимірі;

5) екзистенційна активність «тут і тепер».

Отже, аналіз вищезазначених точок зору, наукових підходів і напрямів дав нам змогу розглядати здатність до особистісного й професійного розвитку як професійно важливу особистісну якість, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, професійної самосвідомості, системи психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації, бажання досягти високих результатів при виконанні професійної діяльності.

Слід додати, що саме школа постає головним соціальним інститутом, який у найбільшому ступені уможливорює реалізацію розвитку людини. Саме школа здійснює

селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж усього життя. Тому для нас надзвичайно важливим є виявлення закономірностей професійного розвитку вчителя.

Другий провідний концепт нашого дослідження – *освітня потреба*.

Категорія «потреба», її класифікації та питання розвитку освітніх потреб особистості знайшли відображення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників Ф. Котлера, С. Мочерного, Р. Пушкар, Е. Куделіна, Л. Ліпич та ін.

На думку українських дослідників, потреба – це категорія, яка відображає ставлення людей, а відтак, і поведінку, до умов їх життєдіяльності. Структура потреб достатньо велика. Окрім економічних структур, існує низка інших – культурних, політичних, ідеологічних, національних та ін. [15, с. 110].

«Освітня потреба» як філософами, так і психологами й педагогами безпосередньо пов'язується з феноменом культури, а затребуваною вона стає для перетворення природних задатків у потенційні можливості. Наприклад, за Г. Гегелем, різниця між потребами людини і тварини полягає у тому, що тварина володіє обмеженим колом засобів і способів задоволення своїх потреб. Людина ж доводить свою оригінальність, перш за все створенням різноманіття потреб і засобів, а потім розрізненням у конкретній потребі окремих частин і сторін.

Потенціал освітніх потреб простежується і в гуманістичних поглядах Е. Фрома, який антропологічну цінність цього феномену вбачає у збереженні культурного виміру існування людини, розвитку її здібностей і збільшенні можливостей у процесі самопізнання. За Е. Фромом, саме у процесі реалізації освітніх потреб людина створює нові комбінації з елементів досвіду, привносить новизну як в свою суб'єктивну, так і в об'єктивну реальність, структурує нові практики і більш ефективні механізми взаємодії з середовищем життєдіяльності [21].

На думку сучасного німецького філософа Ю. Хабермаса, освітні потреби і інтереси складають джерело магістральних прагнень людства, детермінант соціокультурної й цивілізаційної специфіки [22, с. 228-238]. Як зазначає Н. Луман, освітні потреби в умовах сучасних глобалізаційних процесів визначаються не стільки відсутністю чи неповнотою знань, скільки необхідністю побудови ефективних соціальних практик самоорганізації [10].

Нині освітні потреби виступають інструментом, що формує людину активним суб'єктом дійсності. Вони передують творчим пошукам, закладають фундамент ціннісно-нормативних систем, соціокультурних моделей. Ми поділяємо точку зору Д. Александрова про те, що у нових умовах освітні потреби спрямовані на засвоєння технологій генерування знань, методів обробки інформації, символічну комунікацію як вплив знання на саме знання [1, с. 8]. В інструментальному сенсі функція освітніх потреб полягає в продукуванні пошуково-творчих здібностей індивідів, подоланні обмеженості історично сформованих форм буття.

Отже, освітню потребу ми розуміємо як стан суб'єкта в освітньому просторі, що виявляється і як інтенція, визначена диспозицією суб'єкта в полі освітніх послуг, і як суб'єктивне прагнення до знань, умінь і навичок. Не зважаючи на мінливість, «пластичність» детермінант людської поведінки, тобто на взаємообумовленість потреб, інтересів, мотивів, прагнень та їх щільне поєднання в конкретній ситуації, освітня потреба розглядається нами як визначальний феномен, що обумовлює якість більш складних освітніх орієнтацій та інтересів [1, с. 10-11].

Як стверджує Ф. Котлер, на формування освітніх потреб і рівень їх задоволення завжди впливає сукупність чинників, зокрема: *демографічні* (збільшення чисельності населення, вікова структура, рівень освіти, географічне розміщення); *економічне середовище* (розподіл доходів, ціни); *природні* (зменшення запасів природних ресурсів, подорожчання енергоносіїв, зростання стану забруднення навколишнього середовища, державний захист навколишнього середовища); *техніко-технологічні*

(прискорення науково-технічного прогресу, безмежні можливості); *політичні* (законодавчі); *соціокультурні* [8, с. 209].

На особистісному рівні наявність потреби в освіті передбачає збагачення індивіда новими знаннями, визначає професійне й особистісне зростання, уможливорює соціалізацію, самореалізацію, а також формує спосіб життя. На груповому і соцієтальному рівнях потреби в освіті виконують функції соціального розвитку груп, спільнот, усього суспільства. Отже, характер освітніх потреб відіграє значну роль у процесі самоствердження людини, забезпечує процес пізнання, сприяє мобілізації волі, визначає вектор цільових настанов, формує низку соціально важливих якостей особистості. Це означає, що формування освітніх потреб є наслідком розвитку базових, фундаментальних потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему, усі елементи якої взаємопов'язані і взаємовпливові. Отже, тільки через вплив на всю систему потреб дорослої людини можна активізувати й спрямовувати її потребу в освіті. У структурі потреб людини освітня потреба є найближчою до пізнавальної потреби і є її конкретним вираженням.

За оцінками фахівців світовий попит та пропозиції освітніх послуг збільшується дуже швидко, особливо у вищій та післядипломній освіті. Найбільше це зростання притаманне країнам, які динамічно розвиваються, а темп їх щорічного зростання сягає 10 – 15%.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває думка, про те, що опосередковано освітні потреби зумовляють розвиток безперервної освіти, формування субкультури соціальної групи, трансляцію культурної спадщини і соціального досвіду поколінь, формування інформаційного простору соціуму, самоідентифікацію соціальних груп, відтворення соціальних груп і професійної структури, адаптацію соціальних груп, спільнот до змін соціальних умов [18, с. 68], а відтак безпосередньо впливають на особистісний і професійний розвиток.

Представимо результати вивчення освітніх потреб дорослого населення окремих регіонів України та освітніх

потреб сучасного вчителя, які ми розглядали у контексті їх професійного і особистісного розвитку.

Упродовж 2015–2017 рр. проводилося дослідження, мета якого полягала у вивченні освітніх потреб мешканців Запорізької області. Зокрема, ми прагнули з'ясувати рівень затребуваності освітніх послуг; оцінити їх якість та сформулювати перспективні напрями розвитку освітнього простору в одному регіоні (зокрема Запорізькому) з тим, аби у подальшому створити регіональну модель розвитку освіти дорослих.

Для проведення дослідження була розроблена спеціалізована анкета, яка враховувала особливості предмета дослідження і соціально-демографічну структуру регіону, де відбувалося дослідження.

Анкета мала два блоки питань загальною кількістю 35. Перший блок містив 20 основних питань, що відповідають завданням дослідження; другий особистісно-уточнювальний блок – 15 питань.

Загальна кількість респондентів, які брали участь у дослідженні, становила 400 осіб. Похибка закладена у вибірку за довірчого інтервалу 95% не перевищує 5%. Вибірка респондентів була неповторна, багатоступенева, районована, стратифікована, квотна.

Зокрема гендерна стратифікація становила – 57,5% жінок і 42,5% чоловіків.

Ми ретельно підійшли до визначення вікового складу респондентів. Оскільки розуміння особливостей розвитку дорослих, а саме розуміння періодів та фаз розвитку, завдань і перехідних періодів допоможе краще усвідомити мотивацію дорослих до навчання, побачити цілісну картину освітніх потреб дорослих учнів [26]. Загалом у дослідженні брали участь респонденти від 16 до 60+ років.

Одним із найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих є управління їх мотивацією до навчання, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях їх особистісного розвитку. Значення мотиваційної сфери процесу учіння, на думку вчених, є рівнозначним знанню про рушійну силу цього процесу.

Загалом мотивація дорослих до навчання є результатом осмислення ними невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних: а) для професійної діяльності, б) для усвідомлення змін, що відбуваються у соціумі, в) для усвідомлення особистісних змін (Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, Г. Сухобська, С. Вершловський, ін.). По суті, підкреслюється здатність освіти задовольняти дві групи потреб: у фізичному і соціальному існуванні (Г. Диліченський), переживання зростання власних можливостей, які розглядаються як рушійна сила її активності (Л. Анциферова). Навіть в умовах достатньо жорстких зовнішніх впливів вважається, що рішення дорослої людини навчатися є результатом її вільного вибору. Саме тому, як наголошує польська дослідниця А. Літава, велику роль у безперервному навчанні відіграє мотивація [24].

Що ж спонукає дорослих вчитися? Необхідність дослідження мотивації навчання дорослих обумовлена багатьма чинниками. Результати вивчення мотивації можуть стати вихідною позицією для створення засобів її формування, розвитку або корекції вже існуючої мотиваційної сфери. Цей аспект є надзвичайно важливим не тільки для дорослих, які вже навчаються, але й до потенційних учнів, мотивація яких ще не сформована, або через сукупність причин знаходиться на низькому рівні.

Отже, перше питання нашої анкети стосувалося мотивів навчання. Ми запропонували респондентам назвати найбільш вагомі для них причини отримання освітніх послуг та запропонували сім варіантів відповідей.

Психологи зазначають, що мотивація навчальної діяльності дорослих є дуже неоднорідною, але може бути зведена до трьох типів: утилітарна, прагматична (має витоки із соціально-професійної практики людини і ґрунтується на потребі удосконалювати цю практику), мотивація престижу (навчання підвищує статус, створює можливість виділитися із оточуючого середовища) і мотивація, коли знання перетворюються на самоціль [13, с. 63-67].

Узагальнюючи розподіл відповідей, ми отримали такі результати: 67,7 % респондентів мають саме утилітарну

мотивацію до навчання, оскільки навчаються задля кар'єрного зростання, можливості отримати диплом або змінити професію, або ж через вимогу роботодавця (рис.1).

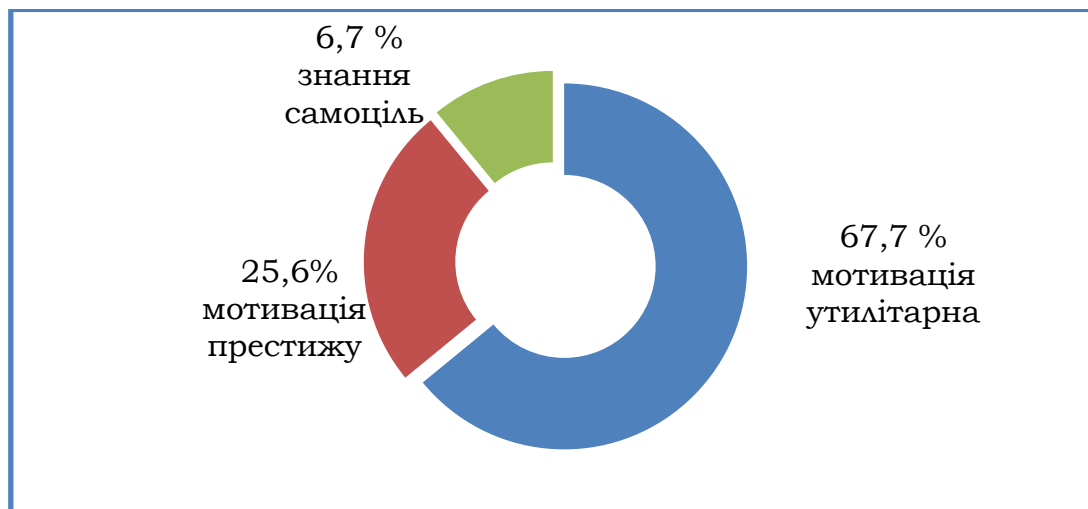


Рис. 1. Мотиви навчання. Розподіл типології мотивації респондентів.

Приблизно четверта частина (25,6 %) респондентів навчаються, оскільки хочуть збільшити свої шанси на ринку праці, що дасть їм можливість підвищити статус, тобто для них навчання має мотивацію престижу. Тоді як 6,7 % вказали, що спонукальними мотивами є знання заради самих знань (третій тип мотивації).

Деталізація мотивів навчання відображена на рис. 2, де також унаочнюється вагомість утилітарної мотивації.

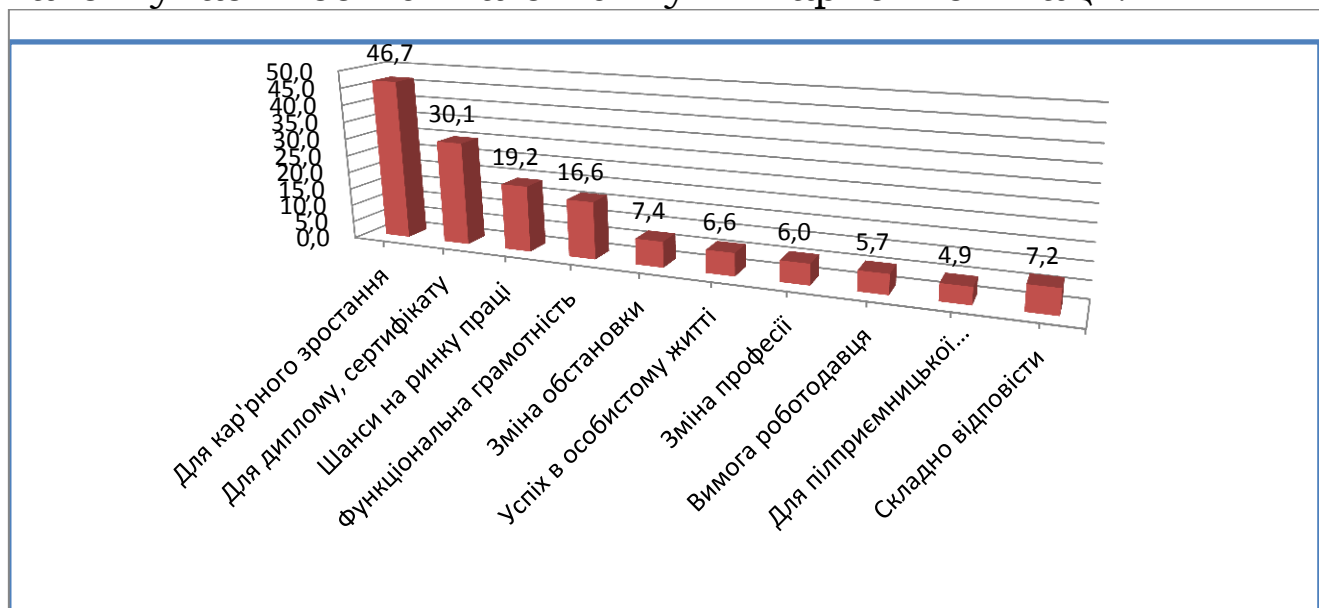


Рис. 2. Деталізація мотивів навчання респондентів.

Найбільша кількість респондентів зазначили, що знання їм потрібні для кар'єрного зростання (46,7%), отримання диплому, свідоцтва, сертифікату (30,1%) та підвищення шансів на ринку праці (19,2 %). Ми розуміли, що доволі часто дорослі, які навчаються, можуть уособлювати декілька типів, так само як і переходити з одного типу в інший, залежно від ситуації, тому в респондентів була можливість вибрати до трьох варіантів відповідей, і таким чином загальна кількість відповідей перевищила 100 %.

Сьогодні прийнято виокремлювати три підсистеми освіти дорослих залежно від соціальної та особистісної значущості освітніх потреб та можливостей їх задоволення: формальна (здійснюється в освітніх закладах різного рівня, а також спеціалізовані програми, що пропонують технічне та професійне навчання), неформальна (будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою і доповнює її, забезпечуючи набуття умінь та навичок, необхідних для адаптації людини сучасному соціуму) та інформальна (незаплановане, засноване на досвіді, інцидентальне навчання, що відбувається в процесі буденного життя). У розвинених країнах світу нині неформальна освіта посідає провідні позиції. Для нас було важливим з'ясувати ставлення наших громадян до цих освітніх напрямів. З цією метою ми запитували респондентів, якому з них вони надають перевагу. Більша половина опитаних повідомила, що більш прийнятним є навчання у формальній системі освіти, 40,9 % обрали неформальну освіту, решта – не визначилися. Отже, очікуваними виявилися відповіді щодо привабливості форм занять, оскільки найбільша кількість опитуваних (38,8%) зазначила, що лекції є для них найбільш прийнятними, а саме лекції є основною формою занять у формальній освіті.

На запитання «Чи є у Вас потреба у набутті знань» було подано 4 варіанти відповідей. Перший – «є бажання, але я не знаю, де це можна зробити» – обрали 61,6% молоді; 50% людей середнього і 33,0 % третього віку. Другий варіант «так, є бажання, і я знаю, де навчатися» підтримали 28,8% молоді; 26,7 % людей середнього і 8,4 % третього віку. Такої потреби немає у 6,8 % молоді; 13,3 % людей середнього віку

та 48% людей третього віку. Частина опитуваних не змогла визначитися із відповіддю (рис. 3).

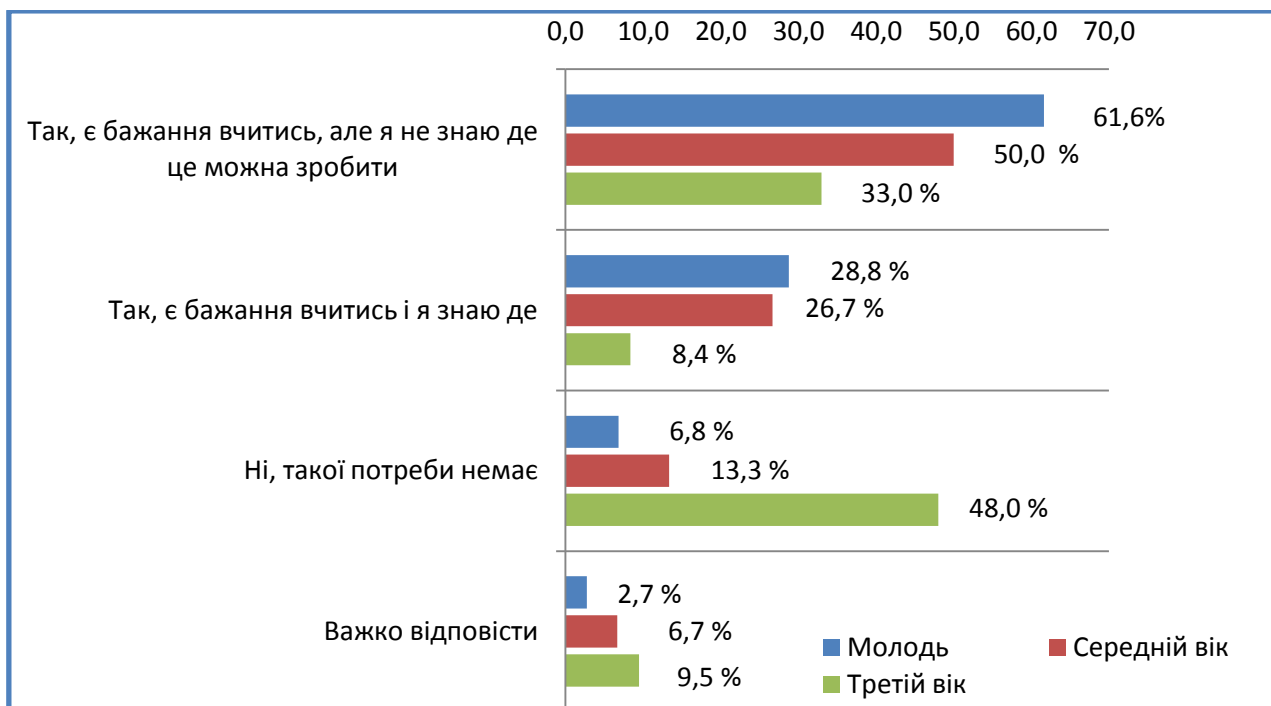


Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Чи є у Вас потреба у набутті знань».

Серед основних недоліків, притаманних освіті дорослих у регіоні, респонденти назвали вузький спектр пропозицій (11,0%); застарілу матеріально-технічну базу (12,5%). Перепоною у навчанні є невдале місцезнаходження закладу (6,8%), незручний час занять (5%), відсутність сертифікації закладу (1,2%). Проте найбільш суттєвими, на нашу думку, є такі недоліки, як низька якість освітніх послуг (16,6%), некоректна поведінка викладача (8,0%) і висока вартість навчання (10,1%).

Що ж саме приваблює респондентів споживання освітніх послуг? На першому місці професіоналізм викладачів (34,9%), невисока вартість освітніх послуг (14,2%). На жаль, сучасність знань оцінили тільки 2,2% респондентів. Більше половини респондентів вважають рівень поінформованості щодо надання освітніх послуг достатнім.

Представлені дані є проміжними результатами започаткованого дослідження з вивчення освітніх потреб дорослого населення різних регіонів України, яке частково

відображає тенденції освітніх потреб мешканців Запорізького регіону. Водночас, уже на цьому етапі можемо підкреслити, що ставлення дорослих українців до необхідності навчання впродовж життя визначається не лише змінами, що відбуваються в їхньому особистому житті, але й відображають глибину усвідомлення змін, які відбуваються у країні.

Дослідження триватиме.

Категорією, який ми присвятили окрему увагу, були вчителі.

Оскільки сучасний учитель – особистість, яка має у ситуації вибору самостійно приймати відповідальні рішення з урахуванням їх прогностичних наслідків, готова до співпраці, соціального партнерства, конструктивна, інноваційна, творча. Ефективність діяльності вчителя безпосередньо залежить від його професіоналізму, вмотивованості на результативну діяльність, здатності вчитися у неформальному та інформальному середовищі, що загалом виступають чинниками розвитку учнів.

Упродовж 2017 р. ми проводили дослідження, мета якого полягала у виявленні та вивченні освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його професійного й особистісного розвитку. Зокрема, ми прагнули з'ясувати рівень затребуваності освітніх потреб учителя залежно від віку, професійного стажу та ін.; з'ясувати спонукальні мотиви щодо навчання впродовж життя та сформулювати перспективні напрями розвитку освітнього простору в формальному і неформальному вимірах.

Для проведення дослідження було розроблено анкету, яка мала два блоки питань загальною кількістю 20. Перший блок вміщував 15 основних питань, що відповідають завданням дослідження; другий – допоміжний, особистісно-уточнювального характеру. На початковому етапі кількість респондентів, які брали участь у дослідженні, становила 300 осіб – вчителі із Полтавської, Закарпатської, Чернівецької областей і м. Києва.

Гендерна стратифікація становила – 91% жінок і 9% чоловіків. Для нас важливим був віковий розподіл учителів-респондентів, оскільки розуміння періодів та фаз розвитку,

завдань і перехідних періодів (як у професійному, так і в особистісному контексті) уможливили відтворення цілісної картини освітніх потреб учителів, а також конкретизували типи мотивації до навчання. Загалом у дослідженні брали участь респонденти віком від 30 до 60+ років, яких ми об'єднали у чотири вікові категорії: перша група – особи віком 30–40 р. (22%); друга, найбільша група – особи віком 41–50 р. (44, 5 %); третя група – 51–60 р. (32,5%) і четверта, найменша група 60+ (цих респондентів було тільки 1%). Умовно їх назвали молодша, середня, старша групи та група 60+. Коли результати не дуже різнилися, ми об'єднували відповіді третьої й четвертої групи.

Оскільки у межах публікації не має можливості висвітлити повний аналіз результатів опитування, зупинимося на окремих, які, на нашу думку, є найбільш важливими.

Передусім нас цікавило питання щодо задоволеності респондентів їхнім професійним рівнем. Ми керувалися твердженням, що вчитель-професіонал ніколи не може бути задоволений рівнем свого професійного зростання та розвитку. Підтвердження цієї думки знаходимо у багатьох дослідників. Зокрема І. Ігнацевич вважає, якщо вчитель задовольняється мірою свого розвитку і перестає вдосконалюватися – він «помирає» як учитель, він припиняє своє професійне зростання [7].

Отже, за результатами опитування ми з'ясували, що найбільша група цілком задоволених (50%) виявилася серед респондентів віком 60+ р.; приблизно чверть представників (25% і 27% відповідно) другої (41-50 р.) і третьої (51-60 р.) вікових груп також дали таку відповідь. Найменша кількість учителів (10%), цілком задоволених своїм професійним рівнем, належала до молодшої із досліджуваних груп. Переважна кількість респондентів усіх вікових груп, як то видно із гістограми, частково задоволена своїм професійним рівнем, і найбільшу кількість – 60% – задоволених складають особи першої групи. Натомість частково незадоволених найбільше виявилось у групі 51–60 річних учителів (35%) трохи менше таких осіб

(30%) у 31 – 40 річних (рис. 4). Учителі віком 60+ не вибрали цей варіант відповіді.

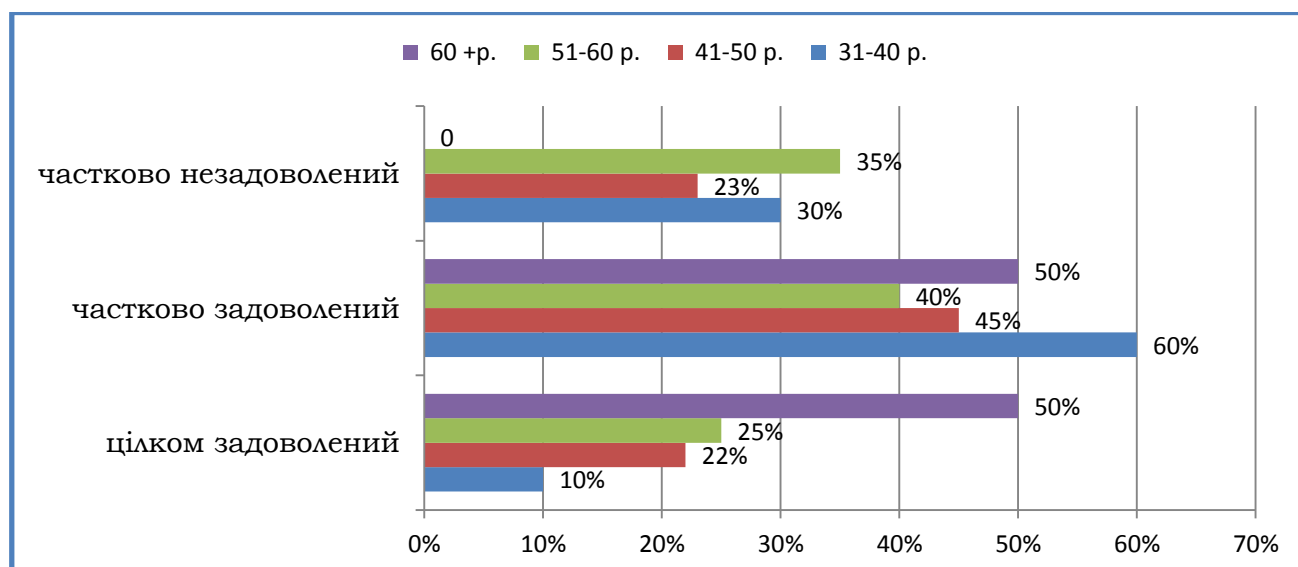


Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви своїм професійним рівнем?»

Як відомо, одним із найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих й, зокрема учителів, є управління їхньою мотивацією до навчання, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях особистісного розвитку.

Отже, нас цікавило питання, якими мотивами керувалися вчителі, приймаючи рішення про підвищення кваліфікації й самоосвіту. Також ми прагнули з'ясувати, як співвідноситься стаж (професійний досвід) і тип мотивації. Деталізація мотивів та її вивчення ще раз підтвердили думку, що дорослу людину найбільше мотивує до навчання те, що безпосередньо пов'язано із її професійною діяльністю. І вчителі не становлять тут виключення (рис. 5).

На прагнення підвищити свою кваліфікацію, не зважаючи на професійний стаж, суттєво впливають мотиви престижу. Природно, що для вікової категорії 31–40 р. найбільшими спонукальними мотивами були прагнення кар'єрного зростання (78%) та потреба працевлаштування (59 %) також спонукали їх до підвищення кваліфікації. Не можна сказати, що старшу вікову групу зовсім не цікавила кар'єра, оскільки 10% осіб 51-60 річних зазначили цей мотив як важливий. Високий рейтинг серед усіх учасників

опитування дістав варіант відповіді «вимога керівництва» (35%, 55% і 45% відповідно).

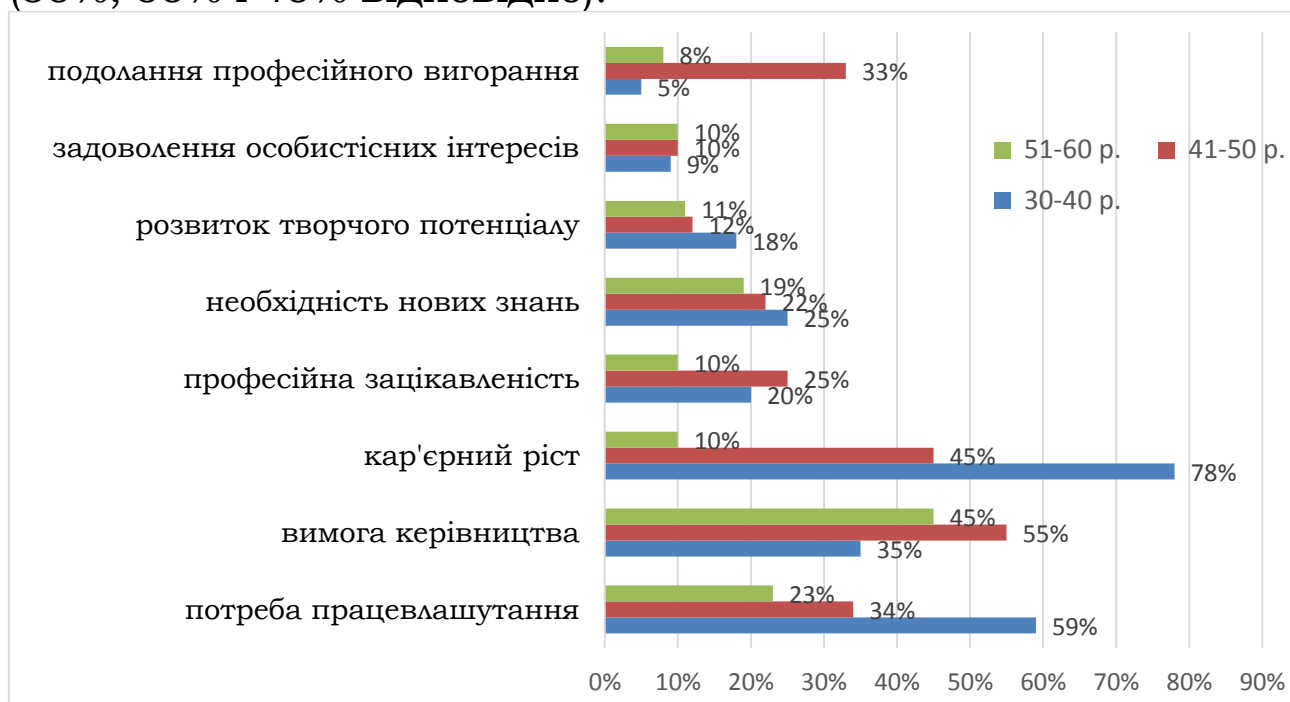


Рис. 5. Деталізація мотивів підвищення кваліфікації вчителів.

Пояснюємо це нормативними вимогами і прагненням керівництва їх дотримуватися. Неочікувано низьким для нас був вибір такого мотиву, як необхідність набуття нових знань для усіх вікових груп (25%, 25% і 19% – від молодшої до старшої групи відповідно). Дещо неочікуваними для нас також виявилось ставлення до вибору такого варіанту відповіді, як професійне вигорання, особливо для старшої вікової групи. Тільки 8% учителів цієї групи вважають, що підвищення кваліфікації допоможе подолати їм цей стан. Найбільше занепокоєні цією проблемою респонденти у віці 41–50 років і 33% вважають, що заняття на курсах підвищення кваліфікації допоможуть їм його подолати.

Аналіз відповідей на наступне запитання, зокрема щодо мети та очікувань від підвищення кваліфікації, показав їх тісний зв'язок із мотивацією.

Загалом мета мала виражений прагматичний контекст (рис. 6). Зокрема, на підвищення професійної компетентності розраховували усі вікові категорії вчителів, хоча у найбільшому ступені на це сподівалася наймолодша група (56%). Кар'єрне зростання усіх вікових груп

респондентів цікавить значно більше, ніж особистісне. Так у середній групі це виявилось у найбільшому ступені.

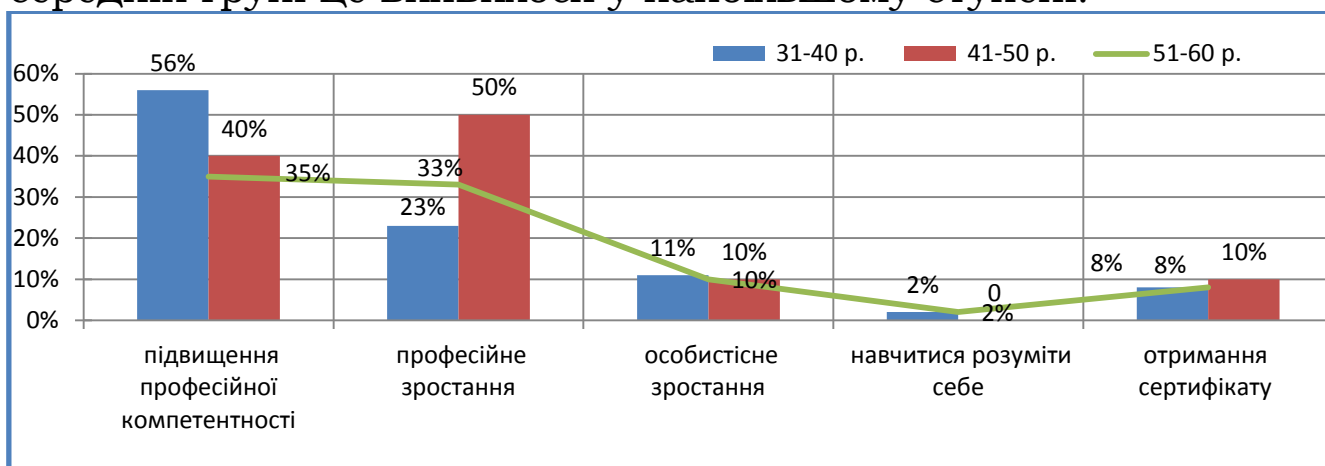


Рис. 6. Які Ви маєте очікування від підвищення кваліфікації?

Майже у п'ять разів більше респондентів цієї групи розраховували саме на кар'єрне, аніж особистісне зростання. Таке очікування, як отримання сертифікату, притаманне усім групам приблизно однаковою мірою (8%, 10% 8% відповідно).

Не менш важливим, на нашу думку, в аналізі освітніх потреб, є конкретизація, яких саме знань і навичок учителі потребують найбільше. Оскільки вчителі мали можливість вибрати декілька відповідей, то з'ясувалося, що серед запропонованих 13 варіантів відповідей найбільш часто обирали такі варіанти: комп'ютерна грамотність (68%), знання іноземної мови (37%), знання, які сприяють формуванню впевненості (37%) і підвищують професійну компетентність (45%). На жаль, як нам видається, не були оцінені належним чином знання щодо формування роботи навичок у команді (12%) і тайм-менеджменту (7%).

На думку вчених, навчання дорослих має три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм і методів навчання в системі післядипломної освіти, зокрема, педагогічної [14, с. 49]. Зокрема, це проблемність змісту навчання та процесуальних його форм, яка полягає у тому, щоб навчити педагога бачити, визначати, формувати та ставити проблеми; забезпечувати ситуативність змісту навчання через його конкретність і контекстність. Особлива увага, на нашу думку, має приділятися діалогічності

навчання, оскільки саме діалогічність активізує і сприяє розвитку всіх без винятку особистісних функцій, забезпечує переведення нового досвіду у власне надбання педагога, активізує його та визначає характер взаємин у процесі навчання. Наші респонденти також були переконані, що реалізація їхніх освітніх потреб має відбуватися на андрагогічних засадах. Отже, серед важливих андрагогічних особливостей підвищення кваліфікації на перше місце респонденти поставили практичну спрямованість занять, високий професійний і практичний рівень викладацького складу та інноваційні методи навчання (рис. 7).

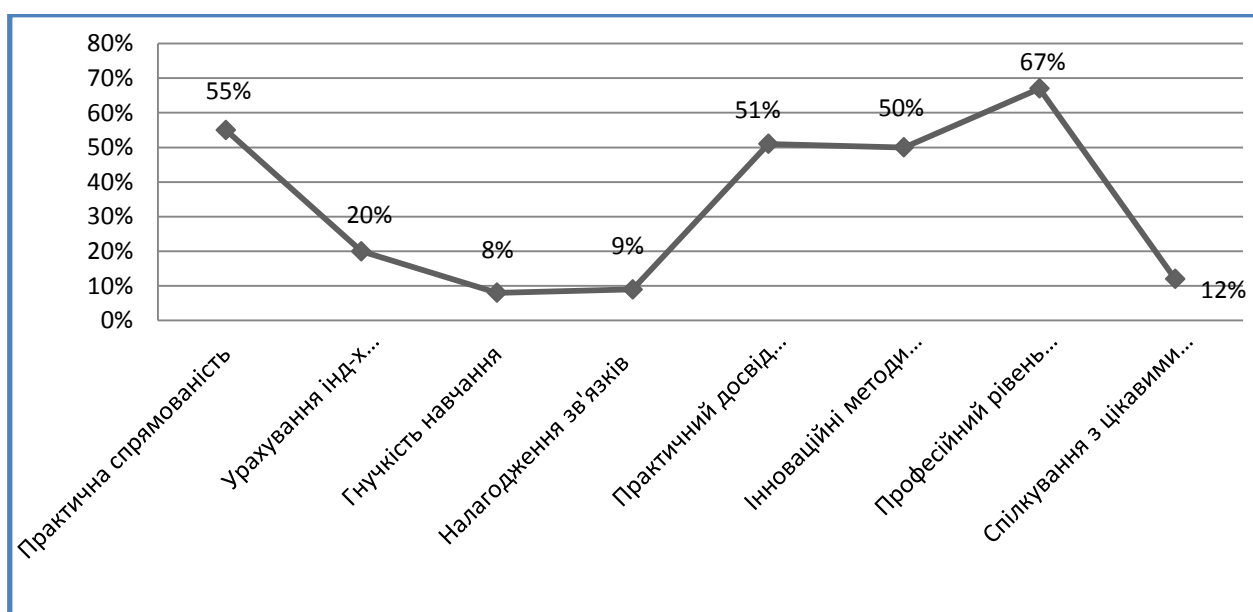


Рис. 7. Розподіл відповідей на запитання щодо андрагогічних засад підвищення кваліфікації.

У навчанні загалом і підвищенні кваліфікації зокрема, вчителі – дорослі, сформовані особистості, орієнтовані на вирішення професійних і особистісних проблем, отже, вимагають інших методів і прийомів роботи з ними. І аналіз відповідей на запитання щодо методів навчання це підтвердив. Так переважна більшість респондентів вказали, що надають перевагу майстер-класам (75%), тренінгам (55%) і діловим іграм (10%), натомість лекції, круглі столи, дискусії вибрали 5% респондентів, а семінари – тільки 2% вчителів.

Прагматична спрямованість учителів підтверджується і їхніми відповідями на запитання щодо вибору форм підвищення кваліфікації (рис. 8).

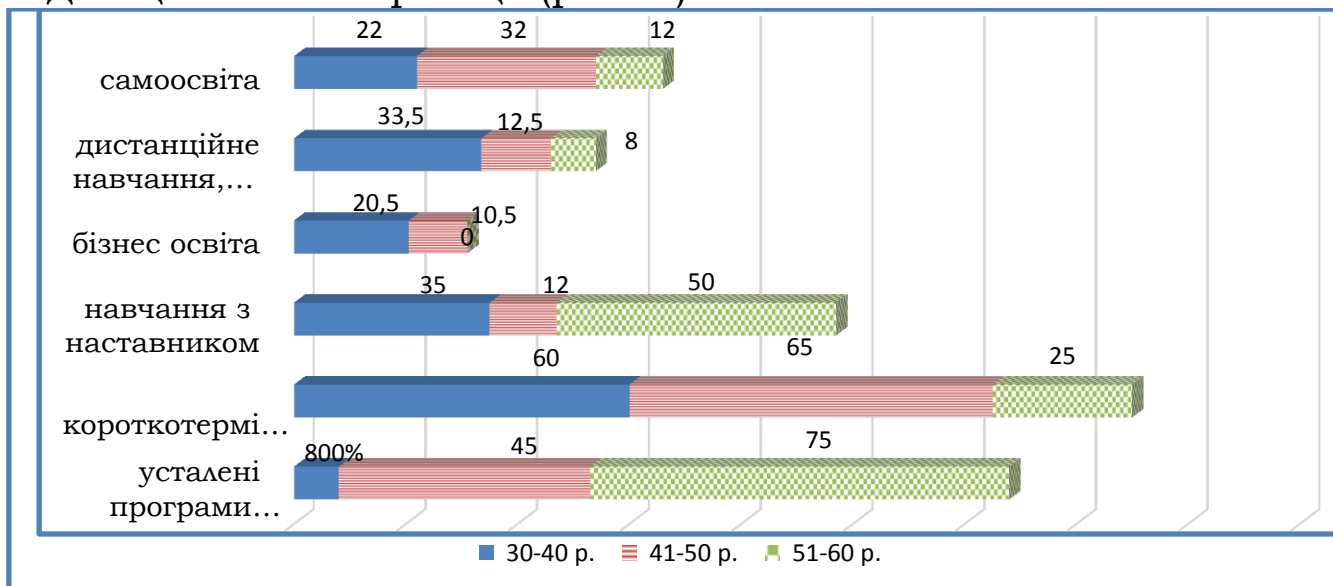


Рис. 8. Розподіл відповідей на запитання «За умови можливості вибору, якому виду навчання Ви б надали перевагу?»

Опитування показало, що за умови можливості вибору учителі першої й другої груп надали б перевагу короткотерміновим курсам. Такі відповіді вибрали 60% респондентів першої й 65% респондентів другої та 25% третьої групи. Найбільш привабливими усталені програми підвищення кваліфікації виявилися для респондентів третьої групи (75%), хоча майже половина респондентів другої групи (45 %) також визначила їх прийнятними, однак із першої групи тільки 8% вважають таку форму навчання привабливою. Дистанційне навчання, он-лайн курси сьогодні набувають популярності. Але усе ж таки більше цікавлять учителів молодшої вікової групи, так 33,5% 30-40 річних вчителів вважають для себе он-лайн навчання доцільною формою підвищення кваліфікації. Самоосвіта, як форма підвищення кваліфікації, є прийнятною для усіх категорій респондентів, проте найбільше зацікавила другу групу (32%) респондентів. Тоді як бізнес-освіта є прийнятною для молодшої (20,5%) і середньої (10,5 %) груп респондентів, натомість старшу групу не зацікавила взагалі.

Дослідження триватиме, але отримані результати дають підстави для певних висновків.

Освіта має реально виконувати роль соціального регулятора, зокрема і в царині людських потреб, але для цього вона має бути спрямована на особистість. Це означає, *по-перше*, зміст сучасної освіти має включати проблеми, пов'язані із вивченням людини в усіх її вимірах, *по-друге*, мета і завдання освіти мають бути зорієнтовані на освіту як багатофункціональну цінність, *по-третє*, необхідне активне включення особистості у пізнавальний процес, що означає, з одного боку, вивчення соціально-психологічних особливостей даної аудиторії (зокрема ставлення до освіти, мотиваційні чинники, особистісні потреби й особливості тощо), а з іншого – застосування таких методів і прийомів навчання, за яких процес інтеріоризації набутих знань відбувається якомога швидше.

Професійний і особистісний розвиток дорослої людини, зокрема й учителя, безпосередньо пов'язаний з трансформацією його мотиваційної та емоційно-вольової сфер, змінами установок, професійних потреб і цілей, а також із інтеріоризацією нового досвіду. При цьому відбуваються структурні зміни особистості, спрямовані на розширення кола її інтересів, зміни системи потреб; актуалізація мотивів їх досягнення; зростання потреб у самореалізації й саморозвитку.

Дослідження показало, що задоволення освітніх потреб сучасного вчителя має передбачати *урахування* а) актуальної соціально-економічної ситуації, в якій він перебуває, швидкоплинних змін, що відбуваються у суспільстві й, які опосередковуються професійною діяльністю вчителя; б) виконуваних функцій та численних зв'язків і відносин з різними суб'єктами освітнього процесу (учні, батьки, колеги, керівництво школи та ін.); в) наявність освітніх пропозицій і стратегій, що дозволяють ефективно орієнтуватися на сучасному ринку освітніх послуг.

Професійний і особистісний розвиток – серйозна проблема для викладачів, які працюють з учителями у системі післядипломної педагогічної освіти, а відтак, висуває особливі вимоги до стилю викладання, спілкування, організації навчального процесу. Викладач із лектора

перетворюється на консультанта, тьютора, наставника, повинен мати не лише професійні знання, а й відповідний рівень андрагогічної компетентності. Окрім цього, він має бути готовим до того, що хтось зі слухачів у певному питанні виявиться компетентнішим за нього.

Загалом об'єктивно-суб'єктивна зумовленість ставлення дорослої людини до освіти є основою створення комплексу заходів, спрямованих на формування її освітніх потреб. Ця система заходів, з одного боку, має спиратись на аналіз зв'язку освіти з найбільш важливими аспектами життя суспільства, з іншого – на особливості статусу і позиції дорослого, його ставлення до навколишнього світу, освіти, самого себе.

Література

1.Александров Д. В. Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору / Д. В. Александров // Український соціум. – 2011. – № 1. – С. 7–14.

2.Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) / Бех І. Д., Вознюк О. В. // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С. 5-17.

3.Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Практич. пособ. по проведению тренинга личност. роста психол., педагогов, социальн. работников / Битянова Н. Р. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 64 с.

4.Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., перераб. и доп.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : БРЭ, 1997. – 1456 с. – С. 991.

5.Братусь Б.С. Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988. – 360 с.

6.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1991. – 536 с.

7.Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. – Режим дост.: <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga>

8.Котлер Ф. Маркетинг менеджмент / Котлер Ф. ; пер. с англ. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 896 с.

9.Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г. С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. В. І. Войтка. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 19–32.

10. Луман Н. Медиа-коммуникации / Н. Луман ; пер. с нем. А. Глухов, О. Никифоров. – М. : Логос, 2005. –280 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. – СПб. : Питер, 1998. – 478 с.

12. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
13. Мотивация познавательной деятельности учащихся / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л., 1972. – 117 с.
14. Набока Л. Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології / Людмила Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №1. – С. 49-51.
15. Політична економія : навч. посіб. / К. Т. Кривенко, В. С. Савчук, О. О. Беляєв та ін.; за ред. проф. К.Т. Кривенка. – К. : КНЕУ, 2001. – 508 с.
16. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / Радченко А. Є. – Х. : «Основа», 2006. – 126 с.
17. Слободчиков В. И. Психология человека / Слободчиков В. И., Исаев Е. И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
18. Социальная информатика: основания, методы, перспективы / отв. ред. Н.И. Лапин. – М., 2003. – 216 с.
19. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Електр. ресурс] / Фельдштейн Д. И. // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – Режим дост. : <http://psyjournals.ru/authors/a6778.shtml>
20. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.
21. Фромм Е. Мати чи бути? / пер. з англ. О. Михайлової та А. Буряка. – К. : Український письменник, 2010. – 222 с.
22. Хабермас Ю. Пізнання й інтерес / Хабермас Ю. // Читанка з філософії : у 6 кн. – К. : Довіра, 1993. – Кн. 6: Зарубіжна філософія XX століття. – С. 228 – 238.
23. Creighton S., Hudson L. (2002) Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report. February, 2002. [Електр. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html
24. Litawa A. Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540>
25. Chesnokova G. S. The crisis of professional development: is it possible to prevent it? / Chesnokova G. S. // Proceedings of MAC-ETL. – 2016. – С. 257–261.
26. Mazurkiewicz Grzegorz. Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland/ Mazurkiewicz Grzegorz // European Journal of Education. – 2009. – Vol.44, № 2. – Part I.
27. The Profession and Practice of Adult Education / Sharan Marriam, Ralph Brockett. – San Francisco : Jossey-Bass, 2007. – 375 p.

АНДРАГОГІКА І ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Суттєві перетворення соціального життя України сприяють змінам у системі освіти щодо формування особистості майбутніх фахівців, здатних самостійно і вільно орієнтуватися в інформаційному просторі незалежно від віку та навчатися протягом усього життя.

Андрагогіка, як галузь педагогіки, що досліджує теорію та методику навчання дорослих, безперечно пов'язана з педагогікою вищої школи та концепцією неперервної, пожиттєвої освіти. Андрагогікою пропонуються концептуальні засади навчання дорослих, які потрібно враховувати у системі неперервної освіти: особисте уявлення про навчання; досвід навчання; готовність вчитися; орієнтація на навчання.

Серед основних ознак неперервності освіти – навчання все життя. Самоосвіта, самооцінка, самоуправління, індивідуальність знань, вміння вчитися самостійно тощо.

Можна стверджувати, що неперервність освіти людини пов'язана проблемою розвитку особистості. Ученими доведено, що: а) саме «цілеспрямована соціально-культурна розвинутість людини – цілковита мета і результат освіти...»; б) «розвиток, як незворотній процес удосконалення соціально-культурної організації людини, є показником ефективності освіти» [8, с.17]; в) «сміслом і ціллю освіти є людина в постійному (впродовж життя) розвитку.

Ідея неперервної освіти має багату історію і зміст. Вона повертає нас до далеко не повністю використаних гуманістичних поглядів мислителів минулого.

Ідея пампедії, яку ми зараз називаємо безперервною чи перманентною освітою, досить чітко вимальовується у педагогічній спадщині великого гуманіста XVII століття Я. А. Коменського. Цю теорію Я. А. Коменський представляє в роботі "Загальна порада про виправлення справ людських". "Пампедія" означає формування і розвиток

цілісної, гармонійної людини /"пансофа"/, яка вчиться все життя, проходячи 7 шкіл: народження, маляти, дитинства, отрочтва, юності, змужніння, старості. Я. А. Коменський розробив чітку систему цих шкіл, їх зміст і методику навчання в них, спираючись на принцип природовідповідності, на використання об'єктивних законів природи у навчально-виховному процесі.

Він, по суті, обґрунтував філософсько-педагогічну концепцію неперервної освіти. Видатний педагог, який у всезагальному вихованні вбачав могутній засіб прилучення всіх без винятку людей до культури /»пампедію»/, «до всезагального виправлення справ людських», Я. А. Коменський всеосяжно структурував цілісну картину виховання і самовдосконалення особистості впродовж усього життя. Ідея неперервної освіти знайшла свій вияв і в педагогічній спадщині таких видатних педагогів минулого, як М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський. Зокрема, М. І. Пирогов писав, що життя, яке вічно рухається, вимагає повноти і всебічного розвитку людських здібностей. Однак це відбудеться в тому випадку, коли потреба вчитися і здобувати освіту стане такою ж інстинктивною потребою, як і їсти.

Відомий педагог К. Д. Ушинський одне з головних завдань школи бачив у тому, щоб розбудити розумові здібності учнів і дати їм звичку до навчання, розвинути в них бажання і здібності самостійно, без вчителя, здобувати нові знання, дякуючи цим здібностям людина буде вчитися все життя.

О. І. Щербак вважає, що відповідно до принципу історизму Н. Г. Грама доцільно виокремлювати три періоди розвитку концепції неперервної освіти: перший - період теоретичного становлення неперервної освіти, коли його представниками було розроблено систему післяшкільної освіти дорослих з метою усунення прогалин шкільного навчання; другий (60-70 рр. ХХ ст.) характеризувався концептуальними змінами, які полягали у підходах до змісту неперервної освіти, коли розглядали її вже не тільки як галузь навчання дорослих, а як усю систему народної освіти відповідно до суспільно економічних змін. До змісту цього

поняття було введено не тільки комплекс форм навчання і виховання, коригування недоліків шкільного навчання, а передусім передбачалося неперервне навчання дорослих на трьох рівнях: низькому, середньому і вищому, а в разі необхідності – задоволення культурних потреб поза всяким рівнем; третій період – (від 70-х рр. XX ст. і дотепер) характеризується віднайденням шляхів досягнення більш однозначного тлумачення суті поняття “неперервна освіта” як засобу поліпшення якості життя, що надає можливість особистості адаптуватися до умов життя, сприяє мобільності, допомагає пристосуватися до безробіття, інфляції, конкуренції тощо [11, с. 95].

Концепція неперервної освіти була прийнята такими міжнародними організаціями, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОЦ), Рада Європи і Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та ін. Очевидно, слід вважати, що неперервна освіта означає процес, який продовжується все життя; в ньому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних є так і соціальних його аспектів. Це положення було основним у документі ЮНЕСКО "Вчитися, щоб жити" (1972 р.). Доповідь лягла в основу рішення ЮНЕСКО (1974 р.), яке визначило неперервність освіти як основний принцип реформування освіти. Освіта, яка є не тільки засобом, а й метою розвитку людини, повинна здійснюватися все її життя, охопити собою все суспільство. Центральною фігурою в освіті є людина, а головна мета – формування у неї умінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти.

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка "відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у почуття задоволення від учіння, формування пізнавальної активності. Знання, стаючи соціально значущими, впливають на розвиток такої важливої риси особистості, як соціальна активність" [2, с. 9].

Державна політика у галузі освіти, згідно з "Національною доктриною розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті" Міністерства освіти і науки України, здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя – відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [9, с. 5].

Неперервна освіта реалізується через:

- забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів;

- формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;

- оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації;

- створення інтегрованих навчальних планів та програм;

- зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

- формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Важливу підсистему в змісті неперервної освіти становить професійна освіта.

Провідними принципами державної політики у галузі професійної освіти є: пріоритет особистості у виборі й здобутті фахової освіти з метою задоволення особистих потреб; підвищення культурного й освітнього рівня громадян як найважливіший фактор демократичного розвитку України; суверенність прав особи у виборі навчального закладу, форм та рівня освіти й кваліфікації; інтеграція у світову систему освіти; неперервність освіти і наступність її рівнів; підтримка пріоритетних напрямів підготовки фахівців, фундаментальних і прикладних науково-методичних досліджень у системі професійної освіти. Значення професійної освіти, на думку А. О. Лігоцького, полягає у встановленні нового типу зв'язку між людиною і матеріальним виробництвом та духовним

формуванням. Учений наголошує, що побудована на нових принципах професійна освіта надає можливість представникам усіх верств суспільства брати активну участь у виробництві й освоєнні матеріальних і духовних багатств. Водночас професійна освіта знімає обмеження з індивіда як пасивного споживача, натомість надає йому змогу зайняти певне місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей [6; 7].

В умовах формування ринкових відносин особливого значення набуває неперервна педагогічна освіта в Україні. Розробка і впровадження в Україні неперервної педагогічної освіти пов'язані з відходом від жорсткої централізації в традиційному для країни державному регулюванні освітньої системи, переключення в режим широкої гнучкої мережі освітніх послуг. Найважливіші проблеми неперервної педагогічної освіти пов'язані з інтеграцією усталеної освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією української освіти з світовим освітнім співтовариством.

Неперервна педагогічна освіта є системою взаємопов'язаних різнопланових за структурою і змістом діяльності компонентів, які задовольняють сучасну якісно-кількісну потребу освіти в кваліфікованих кадрах. Такими компонентами є цілепокладання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах; система довузівської професійної підготовки, яка включає профорієнтаційну роботу, педагогічні факультативи, школи юних педагогів, педагогічні класи тощо; педагогічні університети та інститути; система підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів; самоосвіта; механізм управління. Неперервна педагогічна освіта в наш час є історичною необхідністю, повнота усвідомлення і ступінь реалізації якої впливає на подальший прогрес нашого суспільства. Освіта, побудована на принципі неперервності, найбільш повно відповідає природі високорозвиненої соціально-економічної формації. Вона є досконалою системою, заснованою на аналізі прогресивних тенденцій розвитку та орієнтованою на майбутні запити суспільства у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Соціальне замовлення суспільства, звернене до вчителя, насамперед, полягає в тім, щоб школа формувала мислячих людей, що опанували основами сучасних знань, здатних творчо застосовувати їх на практиці, людей, що особливо важливо, з високим рівнем моральної свідомості.

Сьогодні в Україні відбувається реформа загальної середньої освіти. Реформа школи проводиться в декілька фаз: перша фаза (2016 – 2018 рр.); друга фаза (2019 – 2022 рр.); третя фаза (2023 – 2029 рр.).

У Концептуальних засадах реформи «Нова школа» підкреслено, що потрібна докорінна реформа, яка зупинить негативні тенденції, яка перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України.

Побудова нової школи складається з восьми ключових компонентів:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві з учнем, учителем, батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризмі;
- нова структура школи;
- справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ цих дітей до якості освіти. Цим документом визначено десять ключових компетентностей нової школи:

- мовна компетентність. Спілкування рідною мовою. Це вміння висловлювати, тлумачити поняття, думки, почуття, спілкуватися на роботі й удома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування;

- іншомовна компетентність. Уміння належно висловлюватися іноземною мовою, уміння посередницької діяльності, міжкультурне спілкування;

- математична компетентність. Математична грамотність, здатність використання математичної мови;

- природнича компетентність. Компетентність у природничих науках і технологіях. Розуміння природи і технологій, здатність застосовувати їх у практичній діяльності;

- інформаційно-цифрова компетентність. Впевнене і практичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки й обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіаграмотність, володіння основами програмування, алгоритмічним мисленням; уміння працювати з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібернетиці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність);

- компетентність пожиттєвого навчання. Уміння навчатися протягом життя. Здатність до пошуку інформації, до засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу та самоосвіти, самореалізації через ефективний вибір інформаційних потоків, оцінювання власних досягнень;

- соціальні й громадянські компетентності. Уміння працювати в команді, уміння брати конструктивну участь у громадянському житті;

- підприємницька компетентність. Підприємливість. Уміння генерувати ідеї й виявляти ініціативу та втілювати у життя з метою підвищення власного соціального статусу та добробуту, розвитку суспільства, здатність до підприємницького ризику;

- загальнокультурна компетентність. Передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності, поваги до розмаїття культур;

- екологічна компетентність. Екологічна грамотність і здорове життя (здоровий спосіб життя). Уміння користуватися природними ресурсами, усвідомлення ролі

природного середовища для людини, здорового способу життя.

Аналіз тенденцій розвитку освіти дозволив дійти висновку, що сучасне навчання має орієнтуватися не на енциклопедичність знань, а на формування в учнів та студентів таких здатностей, як самостійно збирати, обробляти інформацію та спроможність її ефективно використовувати в процесі конструктивної роботи в командах, що створюються для розв'язання ситуацій. Для орієнтації такого навчання необхідним є масове оволодіння новітніми, інформаційно-комунікаційними технологіями викладачами закладів вищої освіти, майбутніми педагогами, оскільки від учителя залежить успішність реформ.

Від результатів праці вчителя, його громадянської й педагогічної позиції залежать склад розуму і світовідчуття молодого покоління, а отже, доля країни й усіх нас, її громадян.

Розглядаючи концептуальні засади теорії освіти в Україні, академік І. А. Зязюн пише, що освіта – "це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовного начала народу і кожного індивіда", вона "неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки" [10, с. 30]. Неперервна педагогічна освіта нами розглядається як система і як процес.

Суть неперервної професійної педагогічної освіти можна представити таким чином:

- провідною метою неперервної педагогічної освіти є цілісний розвиток особистості майбутнього педагога як суб'єкта діяльності протягом професійної підготовки;

- неперервність педагогічної освіти ґрунтується на системному підході до організації педагогічної освіти на засадах оптимізації й упорядкованості змісту і методів навчання, шляхом інтеграції її підсистем в органічно цілісну динамічно розвинену систему;

- вона характеризується цілісністю неперервної педагогічної системи, що забезпечується взаємопов'язаністю її компонентів, додержанням інтегративних принципів, які доповнюються і взаємодіють

із загальнодидактичними принципами навчання і розвитку, корелятивними зв'язками між підсистемами і всередині кожної з них;

- їй притаманний перехід до динамічної ступеневої підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості у здобутті певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до здібностей та забезпеченості на ринку праці;

- у площині неперервної педагогічної освіти можливе запровадження передового досвіду розвинутих країн світу, інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Природно, що розв'язання освітніх та виховних завдань у системі неперервної освіти базується на принципах сучасної педагогіки та психології.

В основу неперервної педагогічної освіти покладені такі принципи:

- гуманізації, що має на меті орієнтацію всіх підсистем, починаючи з дошкільної освіти на формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, на виховання різноманіття індивідуальностей, що передбачає діалогічність і диференціацію навчально-виховних систем;

- системності (тобто неперервної зміни цілей і завдань окремих підструктур у системі) та наступності як відображення на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи освіти в цілому, розгляд кожного рівня освіти як моменту переходу від попереднього рівня до наступного (до майбутніх у цілому);

- індивідуалізації освіти, що передбачає розвиток здібностей для ефективної професійної реалізації особи (ретроспекція ідей Солона, Сократа, Платона), що вимагає не тільки специфічних форм, підходів і методів навчання, й своєрідного за характером і об'ємом змісту освіти;

- фундаментальності професійної психолого-педагогічної й методичної підготовки з підсиленням її методологічної спрямованості;

- фундаментальності спеціальної загальнонаукової підготовки спеціаліста з підсиленням її професійної практичної спрямованості;

- оновлення змісту і форм навчання, вироблення у майбутніх педагогів гнучкої, варіативної системи знань, навичок і умінь навчально-виховної діяльності в школі, трудовому колективі, довільному соціальному середовищі.

Період навчання у закладі вищої освіти є часом прискореного повторення особистістю відповідних етапів культурної еволюції людства, інтенсивного засвоєння соціального досвіду на гуманістичній ідеї, зміст якої полягає у людиноцентристській позиції, спрямованій на необхідність створення умов задля повного розкриття здібностей студентів протягом життя.

Після проголошення незалежності України система вищої педагогічної освіти в Україні починає формуватися як одна із найголовніших цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки. Стає очевидним, що низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, особливо молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності. Вища освіта забезпечує фундаментальну і наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації [3].

Вища педагогічна школа виконує такі функції: виховну, освітню, загальнокультурну, науково-дослідну, інтернаціональну. Вища педагогічна школа бере активну участь у розв'язанні всіх задач державотворення; у створенні матеріального добробуту, вдосконаленні суспільних відносин, вихованні громадянина-патріота України; у підвищенні культурного рівня населення України, формуванні інтелектуального потенціалу країни, забезпечення підвищення кваліфікації викладачів, підготовці наукових кадрів для участі в НТР, сприянні демократизації суспільства та укріплення миру; у розвитку міжнародного співробітництва.

Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, етнізації, диференціації, індивідуалізації. У Законі України "Про вищу освіту"

визначено вищу освіту як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспективи розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва; зміст навчання, структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації [4, с. 3].

Отже, проблематику професійної неперервної педагогічної освіти можна умовно поділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з вибудовою неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти). Неперервна освіта розглядається як засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти, як основоположний принцип організаційної перебудови різних ланок освіти. Вона характеризується: гуманізмом; демократизмом (рівність доступу); всезагальністю (включеністю всього населення в різні структури і рівні освіти); інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу); гнучкістю (навчальних планів і програм, способів організації навчального процесу); варіантністю стратегій учіння, зв'язком з життям особистості; професійною і соціальною діяльністю. Друга – з самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального досвіду (психолого-педагогічний аспект неперервної освіти). У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

Важливою і неодмінною рисою "учіння впродовж всього життя" стає самостійний вибір кожною людиною освітніх цілей і засобів їх досягнення. Ідея неперервної педагогічної освіти пов'язана з переходом освітньої теорії й практики від парадигми викладання до парадигми самоосвіти. Це

означає її перехід у засіб творчого зростання особистості, конструктивного подолання ситуацій соціальної й професійної життєвої кризи. Для психолого-педагогічних досліджень важливою сферою проблематики неперервної освіти є проблема самоактуалізації людиною своїх цінностей і творчого потенціалу в освітньому процесі. Неперервна педагогічна освіта в її розгорнутому розумінні не обмежується часом, простором, місцем учіння, методами учіння; вона об'єднує всю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку природного потенціалу особи і прогресу у перетворенні суспільства. Смыслом і метою реформування педагогічної освіти є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, продукувати матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути доброзичливим. Вищий підсумок освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості.

Неперервна педагогічна освіта реалізується шляхом забезпечення наступності освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті пріоритетами державної політики в розвитку педагогічної освіти є: особистісна орієнтація освіти; створення однакових можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; розвиток україномовного освітнього і культурного простору; формування національних та загальнолюдських цінностей, забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності вищого навчального закладу; удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя. Ключовими у педагогічній підготовці майбутніх фахівців є психолого-педагогічні науки. Прогрес у вихованні й навчанні студентів відбувається за діалектичного відмирання застарілого і

народження нового, що вимагає наповнення педагогіки новим змістом. Сучасна педагогіка – це комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і освіти як соціально організовані й цілеспрямовані процеси, а також про шляхи удосконалення цих процесів.

Однією із галузей педагогіки є педагогіка вищої школи, яка виконує певні функції і забезпечує неперервність педагогічної освіти. Історія становлення цієї науки нетривала: до 70-х років минулого століття її в країні взагалі не існувало. Щоправда, публікувалися окремі статті в класичній спадщині М. В. Ломоносова, Д. І. Писарєва, М. О. Добролюбова про викладання в університетах того часу. Більше матеріалу з цього питання можна знайти в статтях видатного хірурга і педагога М. І. Пирогова ("Університетське питання", "Щоденник старого лікаря", "Зауваження на звіти вищих навчальних закладів за 1859 р."), які містять певну, хоч і не наукову, систему поглядів про єдність навчальних і наукових засад в університетах, відображають проблему зв'язку університетської науки з практикою, з прикладними дослідженнями. До деякої міри в педагогіці вищої школи, коли вона вперше зароджувалась, застосовувались дидактичні закономірності, які в 60-х роках ХХ ст. були наслідками важливого періоду в розвитку шкільної дидактики. У середині 70-х років з'явилися перші фундаментальні праці і підручники з педагогіки вищої школи. Починається систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи.

Проблемам вищої школи присвятили свої роботи психологи і педагоги Б. Г. Ананьєв, І. С. Кон, В. Т. Лісовський, З. Б. Єгорова та ін. Можна вважати, що цим й було покладено початок її самостійного існування. Певну роль у публікації статей з педагогіки вищої школи відігравали і відіграють журнали "Вестник высшей школы", "Педагогика", в Україні – "Рідна школа", міжрегіональний збірник міжвузівських праць "Педагогіка вищої школи". З розвитком і уточненням завдань виховання дітей і дорослих відбувається інтенсивний розвиток науково-педагогічного знання вшир. Варто зауважити, що на цьому ґрунті

здійснюються не тільки подальша диференціація, а й інтеграція науково-педагогічного знання.

Отже, створення теорії педагогіки вищої школи – це об'єктивний процес наукового пізнання, розвиток якого визначається рівнем формалізації знань та їх теоретичним обґрунтуванням. Педагогіка вищої школи як одна з галузей педагогіки, науки про виховання, навчання і освіту молоді і дорослих має свій об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої освіти. Поняття "педагогічна система" введене в педагогіку Н. В. Кузьміною. У сучасному суспільстві виховання здійснюється, головним чином, через спеціальні педагогічні системи. Вони є стрижневим і дуже складним об'єктом дослідження науки педагогіки. *Системою* прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті. Фахівці, які включені до спільного виду діяльності, теж утворюють систему, в якій ця діяльність здійснюється. Отже, навчальні заклади і включені в спеціальну навчально-виховну діяльність спеціалісти утворюють педагогічну систему. Вся сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх навчальних закладів складає систему освіти, котра вміщує великі педагогічні системи: систему вищої освіти, систему середньої спеціальної освіти, систему загальної середньої освіти та ін. Ці великі педагогічні системи окреслені Законом України "Про освіту". Структура педагогічної системи вищої освіти (ВПС) включає низку середніх педагогічних систем (це окремі вузи) і малих педагогічних систем (МПС) – окремі факультети, курси, групи.

Отже, об'єктом дослідження педагогіки є система освіти і педагогічні процеси у ВПС. *Об'єктом* педагогіки вищої школи є система вищої освіти (ВПС) і педагогічні процеси в ній. Педагогічні системи різняться між собою за педагогічною метою, змістом навчання, контингентом вихованців, кваліфікацією педагогів, формами, способами керівництва процесами діяльності вихованців, результатами. Проте всі системи реалізують єдину мету, яка визначена державою, суспільством.

Вища школа існує вже не одне століття, і вона скеровувалась так званою „імперативною” системою з боку монархів, державних органів управління, уряду, приватними внесками меценатів. Тільки тепер робляться спроби перевести вищі навчальні заклади на рейки поступово зростаючої автономності й самостійності, з огляду на що зростає ініціативність, деяка демократичність, саморозвиток. За цих умов педагогіка вищої школи повинна мати підстави для експериментів і наукового обґрунтування конкретних елементів прогресу, розв'язання суперечностей і конфліктів, що виникають у процесі діяльності.

Перша суперечність: вища освіта за роки свого існування стала масовим явищем, тоді як увесь навчальний персонал та інструментарій підготовки спеціаліста (принципи складання навчальних планів, програм, форми і методи навчання, облік, контроль, оцінювання тощо) взяті зі старої вищої школи, що була орієнтована головним чином на нечисленну і добре підготовлену частину елітних середніх навчальних закладів. Застарілий навчальний арсенал та інструментарій не можуть бути ефективними і надійними в умовах, коли у заклади вищої освіти приходять випускники, які відрізняються рівнем підготовки. Тут потрібний зовсім інший підхід. Нині вся діяльність закладу вищої освіти будується з розрахунку на якогось пересічного студента, нібито еталонного випускника дожовтневої гімназії, книжника, запрограмованого на мудрість, терпіння і вчення; натомість сучасний студент зовсім інший.

Друга суперечність – це невідповідність між метою підготовки спеціаліста і неадекватними способами її досягнення, або, інакше неадекватними педагогічними технологіями. Прикладом неузгодженості мети підготовки спеціаліста зі способами її реалізації є інтенсивні підходи, розбухлі плани і програми, одноманітні і стандартні для всіх педагогічні технології, валові показники успішності.

Третя суперечність – це неузгодженість між навантаженням у навчально-виховному процесі, режимі й впливі на емоційну, моральну, естетичну, інтелектуальну, фізичну складові сфери особистості. У пропорціях цих

навантажень у часі й змісті немає логічно зваженого балансу, і вони педагогічно, крім вольових навчальних розкладів, нічим не регулюються. Як правило, переважають над усіма іншими навантаження на пам'ять на шкоду творчості, емоціям, духовності, фізичній активності та рухливості.

Вища школа, орієнтуючись на довільну пам'ять студента, намагається повністю використовувати її незалежно від стану й розвитку кожного окремого студента. Слід сподіватися, що подоланням цих суперечностей і займеться в перспективі педагогіка вищої школи як наука, проте в елементах класичного, старого не все повинно відкидатися, принаймні тому, що підготовка бакалавра, магістра (і особливо майбутнього вчителя) відбувається в процесі спілкування викладачів і студентів. Тут менше, ніж в інженерних, будівельних, аграрних, економічних вузах, потрібна механізована, кібернетична інструменталізація навчального процесу; його успіх залежить від живого спілкування, застосування соціального, психологічного і педагогічного досвіду, адже багато викладачів закладів вищої освіти (професорів і доцентів) самі починали трудовий шлях учителями шкіл, опановували теорію без відриву від шкільної практики. Зміст навчання педагогіки вищої школи у сучасних умовах визначається системою концептуальних ідей і поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти у першій чверті ХХІ століття.

Педагогічна підготовка фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" у Житомирському державному університеті здійснюється в обсязі навчальної програми. Вивчення курсу педагогіки вищої школи спирається на освоєння та впровадження наукових та нових інформаційних технологій, враховує інноваційний характер навчальної роботи, індивідуалізацію навчання, моніторинг освітнього процесу і вимоги до зростання якості освітніх послуг. Курс педагогіки для магістрів завершує весь цикл педагогічних дисциплін і логічно пов'язаний з основними курсами педагогіки (загальної, теорії й методики виховання, дидактики, школознавства), педагогічної

майстерності та вікової й педагогічної психології, педагогічної технології.

Основною метою цієї навчальної дисципліни є підготовка студентів магістратури до:

- виконання обов'язків асистента, викладача вищого навчального закладу;
- проведення науково-пошукової роботи та до керівництва дослідницькою роботою студентів;
- організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах.

Основні завдання курсу:

- поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки, педагогічної майстерності, навчально-виховних технологій;
- практичне опанування студентами різними формами організації навчального і виховного процесів у вищих закладах освіти I-IV рівня акредитації;
- виховання особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання ролі вчителя, викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням.

Як навчальна дисципліна, "Педагогіка вищої школи" включена до навчальних планів університетів у кінці 90-х років XX століття. Цей курс викладається для магістрантів. За структурою педагогіка вищої школи поділяється на ті самі галузі, що й загальноосвітня педагогіка: загальні основи, теорія виховання, дидактика, теорія змісту, організації і управління навчально-виховним процесом.

Дидактика вищої школи охоплює основні форми організації навчального процесу (лекції, семінари та інші активні форми), а також бінарні, які ототожнюються з методами. Важливу роль відіграють кібернетичні і технічні засоби, різні унаочнення в навчальних кабінетах, лабораторіях та майстернях. Нині помітний відхід від закладених ще на початку XX ст. технологічних, консервативних стандартів у напрямі гнучких технологій.

Гнучкі технології означають використання міжнародного досвіду навчального процесу, яке зводиться до таких особливостей:

1. Забезпечення режиму найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів.

2. Гнучкі технології вивчення теоретичних курсів органічно пов'язуються з педагогічною практикою, її організовують на основі вибору студентами альтернативних варіантів, як це робиться і з теорією. Терміни практики також є диференційованими, залежно від її організації (об'єкти, послідовність, зміст).

3. У нову технологію закладаються принципово нові форми контролю за знаннями і вміннями студентів (тести, конкретні творчі завдання, оцінювання за наслідками ділових ігор). Широкий спектр активних форм, у яких беруть участь студенти, є кращим засобом оцінювання результатів їх навчання в умовах гнучкої технології.

У процесі викладання цього курсу нами використовується синергетичний підхід, який являє собою міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів й моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину. У цьому контексті у процесі вивчення педагогіки вищої школи розглядаються проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляються особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій і зіставляються із науковими точками зору. З позиції принципів самоорганізації глибше усвідомлюється магістрантом сучасні педагогічні теорії. Курс педагогіки вищої школи є інтегративним [1, с. 43]. Курс педагогіки вищої школи інтегрує знання, уміння, навички, отримані студентами на попередніх етапах, розширює, поглиблює їх, створює перспективу для подальшого зростання майбутніх педагогів як професіоналів та творчих індивідуальностей.

Основні теоретичні положення, ідеї курсу розглядаються через призму психологічних механізмів, закономірностей природнього розвитку студента, його пізнавальної діяльності, становлення особистісних рис, що є умовою творчого пошуку викладачем шляхів, методів, впливу на особистість у процесі взаємодії. Головні положення спираються на знання студентами філософії як методичної бази, психології як теоретичної основи, а також на

сформованість загальних уявлень, знань з нормативного курсу педагогіки.

Курс "Педагогіки вищої школи" забезпечує оволодіння знаннями про:

- сутність, своєрідність навчально-виховного процесу у вищій школі;
- тенденції, особливості розвитку системи вищої освіти в Україні та зарубіжних країнах;
- суперечності, психічні функції, особливості розвитку молодшої людини студентського віку;
- сучасні інтерактивні методи навчання студентів;
- форми організації навчання студентів;
- особливості вербальної і невербальної поведінки викладача;
- норми, критерії оцінювання знань, умінь студентів, повідомлення їм та отримання від них зворотного зв'язку;
- застосування методів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (бесіди, діалогу, дискусії, роботи в групах тощо);
- педагогічні уміння діяльності викладача вищої школи;
- сутність, напрями організації спілкування зі студентами;
- застосування методів, прийомів організації виховного впливу на студентів;
- аналіз різноманітних педагогічних ситуацій;
- методи науково-педагогічних досліджень та ін.

Навчання у вищому закладі освіти – це двосторонній процес. Це цілеспрямований процес, системний, організований процес взаємодії викладача і студентів, спрямований на озброєння студентів систематичними, системними, науковими знаннями, вміннями і навичками, їх розвиток та виховання.

Освітній процес у закладах освіти - процес побудований на принципах педагогіки співробітництва і, зрозуміло, що безперервність навчання неможлива без по життєвого навчання викладачів. Оскільки викладачі вищої школи, зазвичай, мають вік понад 25 років, то за існуючою у практичній психології класифікацією – це дорослі люди (рання зрілість 25 – 35 р.), і тому для розв'язання проблеми

навчання та самонавчання використовується андрагогіка – теорія і методика навчання дорослих.

Андрагогікою пропонуються певні концептуальні засади навчання дорослих. Для реалізації підходів андрагогіки розроблена циклічна модель навчання (Д.Колб), яка складається з чотирьох етапів: 1) набуття досвіду (якість дії) – соціально-психологічне тестування і отримання даних щодо власних стилів управління навчанням, наявність певних обмежень у навчанні тощо; 2) критичний аналіз отриманих результатів – осмислення власного рівня професійної компетентності, своїх психічних властивостей тощо; 3) висновок – розуміння необхідності змінити становище, уявлення про яке отримано за результатами соціально-психологічних досліджень; 4) планування – свідомий вибір програми, що максимально наближена до власних висновків або вмотивоване навчання за програмою, яку розроблено на основі соціально-психологічних досліджень

Існує різниця щодо навчання студентів і викладачів у таких головних сферах:

1) Особистого уявлення про навчання (глибокі психологічні потреби щодо самостійності пізнання, учіння – характерні для викладачів і очікування контролю з боку викладачів, що характерно для студентів).

2) Досвіду навчання (в основу навчання викладачів покладено власний досвід, який є джерелом для дискусій, ігор, проектів) і набуття досвіду в результаті взаємодії з викладачем, який передає знання та уміння, стосовно діяльності, що характерна для студентів.

3) Готовність навчання (викладачі готові навчатися, коли відчують потребу у кар'єрному зростанні, у виконанні певного завдання з реального життя). Студенти швидко адаптуються до соціального впливу, їх готовність визначається як бажанням отримати якісну освіту, щоб у подальшому забезпечити працевлаштування, так відповідно до вимог викладача та його авторитету, бажання виконати волю батьків.

4) Орієнтація на навчання. Викладачі розглядають навчанням отримати високу оцінку та як процес розвитку,

підвищення рівня професійної компетентності, майстерності, професіоналізму, які забезпечать їм кар'єрний ріст і матеріальну забезпеченість. Студенти прагнуть набути певного статусу в суспільстві, самоствердитися як особистість, отримати гідну посаду в майбутньому.

Вивчення педагогіки вищої школи – важлива умова формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю, оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір викладача, дозволяють цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення. Знання педагогіки вищої школи потрібні викладачам, аспірантам і студентам-старшокурсникам; деяким з них доведеться працювати у вищому навчальному закладі, а тому слід знати внутрішні механізми педагогічного процесу.

Оволодіння педагогікою вищої школи кожним викладачем незалежно від галузі науки, яку він викладає, є об'єктивною вимогою часу (інформатизація суспільства, удосконалення методик викладання навчальних предметів, знання сучасних форм навчання, підвищення якості освіти). Спеціальна педагогічна підготовка має бути інституційована і формалізована (диплом про педагогічну освіту). Зараз існує магістратура «Викладач вищого закладу освіти», яку мають закінчити всі, хто не має педагогічної освіти. Організаційні форми і методи навчання викладачів мають відповідати як концептуальним підходам андрагогіки, так і принципам пожиттєвого навчання.

У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення. Педагогічна підготовка фахівців у навчальних закладах з урахуванням неперервності освіти дає позитивні результати. По-перше, відбувається підвищення якості фахівців і професіоналів, оскільки на навчання зараховуються особи з відповідною фаховою підготовкою та практичним досвідом. По-друге, навчання зазначеної

категорії студентів здійснюється за індивідуальними навчальними планами, що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу. По-третє, скорочуються терміни підготовки педагогічних працівників на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Література

1. Вітвицька С. С. Сучасні технології підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / Вітвицька С. С. // Вісник Київського міжнародного університету. Педагогічні науки. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 43–54.

2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) // Освіта. – К. : Райдуга, 1994. – С. 9.

3. Закон України „Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР „Про освіту”, ст. 42 // Голос України. – 1996. – 25 квітня, № 77 (1327).

4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20 – 27 лютого. – С. 1-4.

5. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервності освіти / Зязюн І. А. // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : «Вінол», 2000. – 636 с.

6. Лігоцький О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні : дис. докт. пед. наук. – К., 1997. – С. 26–28.

7. Лігоцький А. О. Теорія і практика розвитку освітніх систем / Лігоцький А. О. // Сучасна вища освіта: психолого-педагогічний аспект: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – С. 12–14.

8. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.

10. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 30.

11. Щербак О. І. Неперервна професійно-педагогічна освіта: стан та перспективи / Щербак О. І. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2007. – Т.5. – С. 94–103.

12. Психолого-методичні засади розробки програми підвищення кваліфікації державних службовців (освітня сфера) : канд. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук з держ. упр. – К. : УАДУ, 1999. – 240 с.

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Проблема освіти дорослої людини в останні роки викликає все більший інтерес у науковців. Їх цікавлять такі питання: які чинники впливають на розвиток особистості в цілому, наскільки інтенсивні когнітивні процеси у різні періоди життя, що відбувається зі здібностями і даруваннями людини у ході її дорослішання. Проте коли йдеться про талант, талановиту особистість, нам зазвичай уявляється юне дарування, яке блискуче грає на музичних інструментах, або створює симфонічні концерти, чи оперує в розумі великими числами тощо. Насправді ж достатньо часто обдарованість розкривається в досить зрілому віці. При цьому не кожна обдарована дитина перетворюється на обдарованого дорослого і, в свою чергу, не кожен обдарований дорослий був у дитинстві обдарованою дитиною.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, проблема обдарованості дорослої людини не часто ставала предметом дослідження вчених. Як правило, обдарованість дорослих розглядалася як продовження дитячої обдарованості. Так Р. Стернберг припускав, що обдарованість дорослої людини певним чином пов'язана з досвідом раннього дитинства, а тому постає як якість, що поступово розвивається у спеціально створених для цього умовах (Sternberg, 1985).

Певне уявлення про обдарованість дорослих надає розуміння цього феномена Дж. Рензулі, яке базується на особливостях обдарованих дорослих та охоплює три основних компоненти: а) пізнавальна мотивація; б) досить високий рівень інтелектуального розвитку; в) здатність до творчості (креативність). Принципово важливим є те, що Дж. Рензулі пропонує вважати обдарованим не тільки того, хто за трьома основними компонентами перевершує однолітків, а й того, хто демонструє високий рівень хоча б за одним з них (Renzulli, 1978). При цьому багато вчених піддають сумніву правомірність такого підходу до проблеми

дитячої обдарованості. Так С. Железняк зазначає [7], що дитяча обдарованість не завжди переходить в обдарованість дорослої людини. Це пов'язано, на її думку, з тим, що діти завдяки своїм віковим особливостям проявляють обдарованість у багатьох видах діяльності. Надалі ж під впливом різних чинників може статися спадання обдарованості. І, навпаки, ті діти, що були звичайними у дитинстві, стають обдарованими дорослими. М. Холодна називає це явище *ефектом інверсії розвитку обдарованості*, внаслідок якої відбувається зміна одного стану на прямо протилежний. Разом з тим дослідниця зауважує, що в основі обдарованості дитини і дорослого лежать різні психічні ресурси [19, с. 69-70].

Обдарованість дитини має несвідомий характер, знаходиться в потенційному стані і проявляється у різних видах діяльності. Вибір виду діяльності дитиною частіше за все не має раціональних мотивів і заснований на ситуативному інтересі. Обдарованість же дорослої людини цілеспрямована. Доросла людина усвідомлено мотивує себе на певний вид діяльності, яка може набути професійного характеру і стати соціально значимою. В іншому випадку дитяча обдарованість не перетворюється на обдарованість дорослої людини або проявляє себе на рівні здібностей. Вирішальну роль у перетворенні дитячої обдарованості на обдарованість дорослої людини відіграє мотивація до заняття певним видом діяльності, що підвищує ймовірність вибору людиною майбутньої професії [7].

Обдаровані дорослі люди – це найпотужніший природний ресурс розвитку суспільства, тому не дивно, що в країнах, які активно відстоюють свої національні інтереси, розгорнуті численні програми "відкачування мізків" з тих регіонів, у яких турбота про своїх обдарованих громадян не належить до числа пріоритетних. Багато дослідників звертають увагу на своєрідність особистісних якостей обдарованого дорослого. При цьому називаються такі особистісні властивості: наполегливість при завершенні роботи, цілеспрямованість (несхильність до бездіяльності), упевненість у собі, свобода від низьких почуттів, активну участь у громадських справах, працездатність, схильність

до самотності тощо. Іноді вказуються такі, наприклад, властивості, як здатність до виконання рутинної роботи, терплячість, неврівноваженість, подвійність оцінок, ексцентричність (Standler, 2007) або схильність до різних форм дозвілля (особливо у вигляді художньої і музичної творчості), у тому числі ефективне використання часу для управління конкуруючими професійними і дозвілєвими потребами (Root-Bernstein, Bernstein, Garner, 1995, s. 115-137).

Психотерапевт Lynne Azpeitia [1] виділяє низку особливостей обдарованих дорослих.

- Інтелектуально відрізняються від оточуючих (їхнє мислення глобальніше, витончене, вони мають здатність робити загальні висновки та бачити складні взаємодії в навколишньому світі). Відрізняються підвищеною здатністю до сприйняття краси, глибоко відчують багатство фарб світу, помічають гармонію в людських стосунках, природі, літературі.

- Полюбляють обмінюватися ідеями з іншими обдарованими дорослими, обожають інтелектуальні дискусії. При цьому відрізняються особливим почуттям гумору (надають перевагу тонким жартам, сарказму, грі слів), тому їх жарти часто не знаходять розуміння в аудиторії.

- Мають внутрішню потребу відповідати власним очікуванням, відчують провину, тривогу, почуття невдоволення собою, якщо не можуть досягти мети. Прагнуть до задоволення особистих потреб. Насилу зосереджуються на чомусь одному, оскільки у них занадто багато здібностей у різних сферах, і всюди вони хочуть домогтися успіху.

- Часто мають сильні почуття. Їм важко зрозуміти непослідовну і недалекоглядну поведінку оточуючих, оскільки для них очевидні дурість, нещирість і небезпека багатьох учинків. Можуть передбачати наслідки дій (як своїх, так і оточуючих), розуміти причинно-наслідкові зв'язки і передбачати проблеми, які, очевидно, виникнуть. Тому важко погоджуються на ризиковані кроки, оскільки краще інформовані про ризики. У цілому їм потрібно більше

часу для прийняття рішення. Розуміють складні взаємозв'язки між різними подіями світового масштабу і здатні замість короткострокових непередбачених заходів запропонувати зважені комплексні рішення.

- Відчувають занадто сильний тиск творчої енергії. Талант – це драйв, натиск, необхідність діяти. Він спонукає до вдосконалення в інтелектуальному, творчому і фізичному планах. Причина – необхідність зрозуміти, як працює наш світ, і створити свій власний. Часто винаходять власні способи пізнання й осмислення дійсності, що може призвести до конфліктів з тими, хто не користується цими способами або не розуміє їх.

- Потребують часу, щоб розібратися в своєму внутрішньому житті й зрозуміти самих себе. Прояснення думок і почуттів – повільний процес, що вимагає вдумливого споглядання, самотності і можливості помріяти. Дотримуються строгих моральних правил, використовують свої таланти, натхнення і знання, щоб зробити світ кращим.

- Демонструють незалежність мислення, не підкорюються автоматично рішенням керівників. Швидше адаптуються до соціуму, члени якого беруть участь у житті суспільства на рівних, і прекрасно ладнають з тими, хто приймає їх позицію і нововведення. Найкраще ставляться саме до односторонців, тому відрізняються досить вузьким колом друзів, які для них багато означають [1].

Отож, обдаровані дорослі відрізняються цілим комплексом ознак, які впливають на їх особисте і професійне життя.

У роботі з обдарованою особистістю М. Холодна виділяє два аспекти. *Гуманістичний аспект* передбачає, що обдарованість – реальна або потенційна – є самодостатньою цінністю, тому кожна така людина повинна мати всі необхідні умови для реалізації та розвитку свого обдарування, бути успішною і щасливою. *Прагматичний аспект* стосується кінцевої мети цієї діяльності, заради якої всі заходи по роботі з обдарованими дітьми та молоддю фінансуються, оголошуються пріоритетною державною політикою тощо, а саме: йдеться про те, що обдарована дитина має стати обдарованим дорослим [20].

Дослідниця зазначає, що при оцінці проявів обдарованості дитини (дошкільника, підлітка, старшокласника), як правило, спрацьовує принцип *презумпції обдарованості*: педагогічні працівники схильні визнавати обдарованість дитини з окремими ознаками обдарованості, розраховуючи на розквіт цього дару з часом. Вони готові працювати з дітьми, у яких прогнозують потенційну обдарованість; вважають за необхідне витрачати спеціальні зусилля для зняття психологічних перешкод, що заважають проявитися прихованій обдарованості дитини.

Стосовно ж дорослої людини критерії оцінки достатньо жорсткі: обдарованим дорослим ми вважаємо людину, що має реальні надзвичайні досягнення у певній конкретній сфері діяльності (у вигляді технічних відкриттів, наукових монографій, загальнозначущих творів мистецтва, результативних соціальних реформ, успішних менеджерських рішень тощо) [21].

При цьому варто пам'ятати, що багато хто з відомих учених, музикантів, художників і навіть письменників проявили свої видатні таланти в ранньому віці. Тобто, обдаровані діти нерідко стають видатними дорослими, але не завжди. Не менш часто відбувається і навпаки: той, хто не проявив себе у дитинстві, досягнув видатних результатів у подальшому, в зрілому віці. Нерідко видатний розумовий потенціал, як свідчать біографії багатьох відомих людей, тривалий час залишався непоміченим оточуючими. Так М. Коперник не тільки не значився серед обдарованих дітей, але навіть формально не належав до числа вчених-астрономів. Порівняно пізно почав свою літературну діяльність відомий російський письменник І. Крилов.

Природно, у науковців виникають два питання: по-перше, чому зі звичайних дітей "виходять" обдаровані дорослі? І, по-друге, чому діти з явними ознаками обдарованості "не перетворюються" на обдарованих дорослих?

Щодо першого питання дослідники, зокрема О. Чернякова [21], пропонують такі можливі варіанти відповідей. Передусім, недостатньо адекватними є форми

ідентифікації обдарованості, які не враховують дітей із високим рівнем психічних ресурсів. Сучасні наукові уявлення про обдарованість і про особливості динаміки її проявів у дитячому та підлітковому віці дозволяють стверджувати, що обдарованих дітей у відсотковому відношенні набагато більше, ніж це передбачалося у межах "психометричної концепції обдарованості" (згідно з останньою, лише близько 2-3 % дітей, обстежених за допомогою тестів інтелекту, мають показники IQ більше 130, тобто можуть бути віднесені до категорії обдарованих). На даний момент описано різні види обдарованості, які базуються на різних здібностях (теорія "множинного інтелекту" Г. Гарднера, теорія компетентності як прояв безлічі видів обдарованості Дж. Равена та ін.). Ймовірно, проблема полягає в існуванні актуальної й потенційної обдарованості. Виявлену очевидну обдарованість, помічену психологами, педагогами, батьками, називають "актуальною". І навпаки, обдарованість, яка не відразу помітна, не очевидна для оточуючих, називають "потенційною". Нерідко педагоги і батьки можуть не помітити потенційної або прихованої форм обдарованості в дитячому віці, які "несподівано" розкриваються пізніше.

Крім того, часто такі факти пояснюються особливостями навчального процесу. Відомо, що нерідко зустрічаються батьки, шкільні вчителі, вузівські професори, керівники виробництва, які цінують сумлінність, слухняність, акуратність вище за оригінальність, сміливість, незалежність дій і суджень. Своєрідне підтвердження цієї думки знайшли американські вчені, що вивчили під цим кутом зору біографії 400 видатних людей. У дослідженні виявлено, що 60% з них мали серйозні проблеми у період шкільного навчання стосовно пристосування до умов шкільного життя.

Слід взяти до уваги також дію стихійних чинників становлення обдарованості при переході до віку дорослості, про які ми поки знаємо дуже мало. У тому числі чинник "випадкової події", який може призвести до радикальної перебудови ментального досвіду особистості й зміни її життєвого шляху, результатом чого є розквіт і подальше

інтенсивне збагачення індивідуальних психічних ресурсів (прикладом є деякі ранні дитячі враження і подальший ефект "кристалізації" індивідуального ментального досвіду) [21].

Що стосується другого питання, то слід визнати, що процес трансформації обдарованої дитини на дорослу людину досить часто складається достатньо драматично. Деякі дослідники знаходять відповідь на це питання серед психологічних і фізіологічних чинників. Так, коли дитині дається все легко, вона звикає бути переможцем. Наштовхуючись на перешкоду, яку не може подолати з ходу, така дитина воліє відступити. Вона настільки боїться зазнати поразки, що навіть не намагається щось зробити. Природно, що її розвиток припиняється і через якийсь час вона зрівнюється з однолітками, а ще пізніше – навіть починає відставати [5].

Чим більше у дитини обдарувань, тим легше їх втратити. Адже чим більш унікальною є дитина, тим більше негативних чинників на неї впливає. Тому вона має працювати інтенсивніше, ніж її менш обдаровані однолітки. Такій дитині потрібно постійно підкидати складні завдання, можливо, навіть такі, які вона зможе виконати тільки разом з дорослим. Якщо вона буде займатися лише тим, з чим чудово справляється і сама, то, знову-таки, розвиток зупиниться. Т. Гальковська пояснює це не лише з психологічної, але і з фізіологічної точки зору. Якщо тривалий час мозок дитини постійно активно розвивався, а потім раптом цей розвиток сповільнився або зупинився, то змінюється біохімія мозку. У результаті, малюк не тільки перестає розвиватися, але й з віком починає втрачати набуті навички, нерідко руйнуються й інші функції мозку – гарна пам'ять, аналітичні здібності тощо. До речі, це стосується не лише дітей. Дорослі, які перестають працювати над собою, починають втрачати набуті знання та навички, починаючи приблизно з 30 років [5].

Зважаючи на вищезазначене, М. Холодна [20] припускає можливість вести мову про регресивний і прогресивний варіанти "переходу" дитячої обдарованості в якості дорослої людини. При *регресивному переході* ознаки дитячої

обдарованості або повністю згасають, або трансформуються у такі риси особистості дорослої людини, які виключають можливість надординарних досягнень. Відповідно вона виділяє чотири типи дорослих:

- "звичайні" (ознаки дитячої обдарованості згасли повністю);
- "здібні" (людина чудово співає в компанії, чудово малює на дозвіллі, однак до її провідної професійної діяльності ці здібності не мають жодного стосунку);
- "оригінали" (неадекватна самореалізація на тлі збереження високого рівня домагань);
- "деструктивні" (дезадаптивний тип життєдіяльності аж до проявів психопатологічної симптоматики).

При *прогресивному переході* обдарованість дорослої людини виступає у трьох основних формах:

- "компетентні" (особи з високою успішністю виконання певних видів діяльності, що характеризуються великим обсягом добре організованих предметних знань і готовністю приймати ефективні рішення у відповідній предметній галузі);
- "талановиті" (особи з екстраординарними досягненнями в конкретному виді діяльності, які знаходять своє втілення у деяких реальних, об'єктивно нових, певною мірою загальновизнаних матеріальних або ідеальних продуктах);
- "мудрі" (особи з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою і прогнозом подій повсякденного життя людей) [12].

Отож, М. Холодна у межах онтологічної теорії інтелекту як одну із зрілих форм обдарованості дорослих людей (наряду з талантом, мудрістю) розглядає *компетентність*, в основі становлення якої лежать процеси накопичення і збагачення індивідуального ментального досвіду особистості [19]. Так у "компетентних" змінюється організація понятійного і метакогнітивного досвіду, в "талановитих" відбувається трансформація і специфікація інтенціонального досвіду, у "мудрих" має місце інтеграція різних форм досвіду з підвищенням питомої ваги метакогнітивного досвіду (Холодна, 2002). Особливу роль у

розбудові ментального досвіду відіграють такі чинники, як цілеспрямована і інтенсивна практика у відповідній галузі діяльності; унікальні за своїм змістом дитячі враження, що фіксуються в індивідуальному досвіді у вигляді специфічних умонастроїв і вірувань; різноманітні форми спілкування з іншими людьми (передусім, зі "значущими іншими", які впливають на зміну світосприйняття обдарованої людини); зростання продуктивного самоставлення тощо.

У свою чергу, американський дослідник Девід Галенсон (Galenson, 2001) вважає, що існують два типи творчого початку – *концептуальний та експериментальний*. Представники першого типу створюють радикальні нововведення в юності. Вони ніби відразу мають в голові чіткий план створюваного продукту. Вони не шукають, не занурюються у деталі. Просто реалізують те, що якимось дивним чином дозріло всередині них. До "концептуалістів" Д. Геленсон відносить Скотта Фіцджеральда, Пабло Пікассо і Вольфганга Моцарта. У експериментаторів, які творять вже у зрілому віці, все по-іншому. Вони нескінченно переписують і переробляють свої творіння. Ідеї виникають у процесі копіткої роботи і постійно змінюють форму. Людям такого типу властивий перфекціонізм – довго робити, переробляти, доробляти і... починати все спочатку. До "експериментаторів" Д. Геленсоном віднесено Марка Твена, Френка Райта, Людвіга ван Бетховена, Поля Сезанна і Альфреда Хічкока. Концептуалісти – це і є ті вундеркінди, до яких ми звикли. У них все виходить відразу, з перших кроків їх талант очевидний оточуючим. А ось експериментаторів у дитинстві можуть запросто віднести до нездібних. Крім цього, Девід Галенсон висловив гіпотезу, що в світі мистецтва покоління концептуалістів періодично змінюють у часі покоління експериментаторів і навпаки.

Актуальною залишається проблема пошуку і розробки алгоритмів, які допомагають діяльній людині повноцінно і гармонійно відбутися в різних сферах її життєдіяльності. Одним із магістральних шляхів її розв'язування є розуміння людини як активного суб'єкта своєї життєдіяльності. Тобто, йдеться передусім про соціальні детермінанти вищих

професійних досягнень людини, такі як "зовнішні" й "внутрішні умови", що їх зумовляють (С. А. Рубінштейн): специфічні особистісні новоутворення (самоактуалізація, самоефективність, самодетермінація тощо).

Результати проведеного В. Полочек [17] дослідження вказують на високу значущість соціально-історичних і культурних умов, що впливають на динаміку становлення професіоналізму, кар'єри і життя людини в цілому. Встановлено автором також роль "загальних" умов життєдіяльності людини, що вибірково виявляють високу детермінуючу силу в певні періоди життя і в певних умовах життєдіяльності людини. Усе це дозволило поставити питання про соціальну типологію людей за критерієм динаміки "акме" як інтегрального показника рівня і якості соціалізації особистості. Дослідником виділено п'ять рівнів адаптації людини до соціуму:

1) ті, що *"досягають дна"* – особи, яких з різних причин не утримують "соціальні мережі" (правові, етичні, групові норми, допомога і підтримка близьких); особи, що характеризуються девіантною поведінкою (неодноразово судимі, бомжі, хронічні безробітні тощо);

2) *"плануючі"* – особи, що явно регресують відносно досягнень їх близьких родичів і своїх власних первинних потенцій, явно непродуктивно використовують наявний особистісний і соціальний потенціал. Результати професійної діяльності рідко виступають для них зразком цілеспрямованої активності;

3) *"планети"* – люди, які "обертаються на орбіті", заданій їм зовнішніми умовами, не виходять за межі своєї стартової соціальної ніші, часто є кваліфікованими фахівцями, однак не відрізняються неординарними і високими професійними досягненнями. Вони часто більш орієнтовані на процес, а не на результат діяльності; *"живуть"*, а не *"йдуть по життю"*;

4) *"зірки другої величини"* – люди, що досягли значних висот в професійному і особистісному розвитку. Цей тип частіше представлений двома підтипами – *"гармонійні"* в плані усебічної соціальної адаптації, які успішно реалізують себе в одночасно різних сферах

життєдіяльності, й "роботоголики", сконцентровані виключно на професійній діяльності;

5) *"зірки першої величини"* – люди, вищі професійні досягнення яких у масштабі людства часто пов'язані з деякою соціальною неадаптивністю високообдарованої людини [17].

Залишається відкритим питання, чи впливає вік на досягнення успіху в професійній діяльності дорослої обдарованої особистості. Звертаючись до цієї проблеми, Олівер Буркеман (Burkeman, 2017) зазначає, що у листопаді 2016 року журнал Science опублікував результати дослідження психологів, які вивчали розвиток кар'єри 3 тисяч учених-фізиків, починаючи з 1983 року. Вони намагалися з'ясувати, на якому її етапі ті зробили найважливіші відкриття і видали найбільш значущі публікації. З'ясувалось, що ні молодість, ні роки досвіду не відіграли значної ролі. Найбільш значущі результати фізики могли отримати і на початку, і в середині, й у кінці кар'єри. Головним же чинником успіху виявилася продуктивність, тобто якщо хочете опублікувати статтю, що стане популярною, вам не допоможе запал молодості або мудрість прожитих років – важливіше видавати багато статей.

У цьому контексті важливого значення, на думку Н. В. Кузьміної, набуває аналіз життя і діяльності дійсних представників вершин (науки і техніки, мистецтва та літератури), які спокійніше й об'єктивніше сприймаються у світлі часу. Продукти їх діяльності – книги, винаходи, наукові концепції, витвори мистецтва, – як правило, переживають своїх творців. Своїми творчими здобутками вони ніби обдаровують світ, роблять цікавішою Планету Людей. Їх життя стають доказом того, що людина – самоорганізована система. Історія відкидає суб'єктивні оцінки та судження, моду та прихильності. В історії науки, мистецтва, літератури, техніки, архітектури залишаються лише представники дійсних вершин, чиї праці і в нових умовах залишаються сучасними, на прикладі їх життя і творчості можна навчатися і навчати інших. У кожного з них своя історія освіти і самоосвіти. Кожен на якомусь з етапів свого розвитку усвідомив себе, власне призначення і

сформулював ціннісну програму самореалізації. У кожного з них було дитинство, отрочество, юність. Залежність між рівнем продуктивності суб'єкта та цими чинниками – це ті закономірності самореалізації творчих потенціалів, що призводять до досягнення вершини життя („акме”). Оволодіння знаннями про ці закономірності дозволить вихователям, учителям, викладачам вирішувати сучасні завдання виховання й освіти молоді продуктивніше [13, с. 122-123].

Важко не погодитися із М. Холодною [19], яка стверджує, що людська цивілізація існує за рахунок надобдарованих людей (їх називають геніями). Однак повсякденне життя суспільства, у тому числі якості життя людей, значною мірою визначається обдарованими (компетентними) дорослими (винахідливими інженерами, талановитими художниками, ефективними дипломатами, мудрими вчителями, невгамовними у своїх інтелектуальних пошуках вченими тощо). Саме ці "просто обдаровані" дорослі продуктами своєї праці, своєю життєвою позицією, своїм впливом на інших людей створюють і підтримують ту інтелектуально-культурну атмосферу, в якій можуть плідно жити і працювати інші співгромадяни. Адже обдарована людина не може існувати у збідненому інтелектуальному та культурному середовищі. Тому чим більше в суспільстві буде розумних людей, тим легше буде дітям з ознаками обдарованості стати обдарованими дорослими.

Зважаючи на вищезазначене, цікавим аспектом досліджуваної проблеми виявляється розуміння обдарованості як передумови становлення *еліти* суспільства. Перші спроби науково-теоретичного осмислення феномена елітаризму сягають найдавніших часів. Його сутність вже тоді викликала значні суперечки серед учених. Перші трактування були надані ще в стародавні часи. Давні мислителі усвідомлювали, що народ сам нездатен управляти суспільством і що історію творять вибрані представники панівних верств. Так китайський філософ Конфуцій вирізняв у суспільстві дві основні норми поведінки: одна для "вибраних", інша – для народу, що мусить підкорятися. Конфуцій сформував для китайського

народу моральний ідеал досконалої людини (*цзюн-цзи*). Кожна людина має володіти двома якостями: гуманністю та почуттям обов'язку. Конфуцій мріяв про суспільство повного порядку, в якому кожен знає своє місце, де існує *поділ на дві великі групи* – верхи й низи: тих, хто думає та управляє державою, і тих, хто працює й підкоряється. Належність до цих груп визначалася наявними знаннями та моральними якостями людини [6, с. 105].

Глибоке обґрунтування ці ідеї отримали у Платона, Макіавеллі, Карлейля і Ніцше. Згідно з ученням Платона, особистість людини складається з декількох початків. Нижчим початком людської душі є відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє. Друга, вища частина душі – воля – є вірним її стражем. Воля керує почуттями, не дає їм перетворитися на пристрасть. Проте роль вольової частини душі чисто виконавська, адже волею керує розум або розумне начало душі. Розум вказує волі характер поведінки і управління почуттями, які відвертають людину від істинного її призначення. Цим трьома частинам душі відповідають в етиці Платона три види доброчесностей: розумній частині душі – мудрість, вольовій – мужність, або хоробрість, чуттєвій – помірність. А цим доброчесностям, у свою чергу, в соціологічних побудовах Платона відповідають три прошарки суспільства: 1) філософи; 2) воїни; 3) всі інші (ремісники, землероби, торговці та ін.).

Перші два класи є привілейованими і живуть за рахунок праці третього. Філософи управляють, воїни захищають. Подібно до того, як людина найбільше проявляє себе за умови повної згоди всіх частин душі, міркував Платон, так і держава може розвиватися, якщо між цими суспільними групами населення буде згода [11, с. 55].

На думку Платона, розподіл серед юнаків за здібностями має відбуватися на межі 20-річчя. Саме з 20 років юнаки, які не виявили схильностей до розумової праці, стають воїнами. Менша частина юнаків, яка продемонструвала здібності до абстрактного мислення, здійснює до 30 років навчання на першій ланці вищої освіти, вивчаючи всі предмети у філософсько-теоретичному плані (учні цієї ланки освіти готувалися до державних посад). Серед

тридцятирічних проводився новий відбір. І тільки ті учні, які проявили виняткові обдарування, продовжували філософську освіту ще 5 років, після чого ставали правителями держави з 35 до 50 років. Тільки ті, хто пройшов весь курс освіти, на думку видатного мислителя, гідні найбільшої шани, саме для них – найвищі державні посади, для тих же, хто обмежив свою вищу освіту першим ступенем, залишаються другорядні ролі. Звільнити людство від зла можуть тільки істинні та правильно мислячі філософи, які займають державні посади, або ж ті володарі держави, які за якимось божественним призначенням стануть істинними філософами [14, с.55].

Ф. Ніцше створив культ генія-надлюдини із вродженими рисами геніальності. Обдаровані люди мали б пробивати собі шлях, не зважаючи ні на які моральні правила і норми в суспільстві. Надлюдина вище існуючого світоустрою звичайних людей. „Боги вмерли”, – проголосив Ф. Ніцше. У своїх творах він багато уваги приділяв також культу митця, людини обдарованої, але водночас хворобливої. „Такими народжуються, а не стають”, – вважав Ф. Ніцше. Він не пропонував методів виховання обдарованих дітей, але гадав, що за наявності вроджених здібностей за допомогою виховання можна розвивати таланти у дитині. Він стверджував, що його вчення призначене не для отари овець, як він називав звичайних людей, а для вовків, сильних особистостей, лідерів, і маленьких дітей, які можуть стати такими вовками у майбутньому.

Важко сказати, чи ототожнював німецький філософ поняття „надлюдина” з тим, що ми розуміємо під сучасним поняттям „обдарована людина”, „таланти” чи „генії”. Але це поняття безперечно має спільні ознаки з названими рівнями природних схильностей до певного виду діяльності й задатків, розвинутих відповідним вихованням, завдяки чому вона досягає різних за значущістю успіхів у певних галузях діяльності. Лише на відміну від сучасних психологів Ф. Ніцше вірив, що його надлюдина стане наступним щаблем еволюції на землі, повністю витіснить звичайну людину, і те, що у нас вважалося б талантом, у новому світі було б закономірністю, звичайною нормою.

Перші концепції еліт у їх сучасному розумінні з'являються наприкінці XIX — на початку XX ст. і пов'язані з іменами Гаetano Моски, Вільфредо Парето і Роберта Міхельса.

Саме тоді у наукову термінологію увійшов термін "*еліта*" (від лат. *electus*, фр. *elite* – кращий, вибраний). У перекладі з французької слово "еліта" означає "краще", "відбірне", "вибране" і засвідчує володіння певними яскраво вираженими рисами тих чи інших їх носіїв. У широкому соціологічному контексті ним позначається вищий, відносно замкнутий за чисельністю прошарок суспільства, який контролює його основні економічні, політичні й культурні ресурси.

Еліта – невід'ємна і важлива частина будь-якого соціуму. Вона здійснює функції управління соціумом, а також вироблення нових моделей (стереотипів) поведінки, що дозволяють соціуму пристосовуватися до швидко змінюваного оточення.

Численні науково-теоретичні дослідження, а також суспільно-політична практика доводять, що потреба в еліті – закономірність розвитку цивілізації. Її існування зумовлене дією таких головних чинників, як психологічна і соціальна нерівність людей, їх неоднакові природні здібності, можливості й бажання; висока суспільна значущість управлінської діяльності й необхідність професіоналізму задля її ефективності й конкурентоспроможності; наявність широких можливостей використання управлінської діяльності для отримання різноманітних привілеїв; практичні можливості здійснення контролю за суспільством або певною його частиною; політична пасивність широких мас, головні життєві інтереси яких, як правило, лежать поза сферою політики.

Формування еліти – результат природного відбору в суспільстві. Соціальна рівність є рівністю стартових можливостей, що сама по собі спричиняє висування з маси найактивніших фізично й найбільш підготовлених інтелектуально представників. Завдання ж суспільства полягає в тому, щоб здійснювати цілеспрямований пошук і залучення найбільш результативної еліти.

У суспільстві стосовно трактування терміну "еліта" існує неоднозначність. Можна виділити два основні підходи:

- *Аксіологічний (ціннісний) підхід*, який базується на вихідному розумінні поняття "еліта" (тобто "краще"). Йдеться про те, що представники еліти володіють вищим інтелектом, талантом, здібностями, компетентністю порівняно з середніми показниками конкретного соціуму. Основи ціннісного підходу до розуміння еліти заклали ще Конфуцій, Платон, Аристотель. Згідно з цією версією, еліта включає кращих з кращих, тобто тих, хто володіє такою доброчесністю, як мудрість і справедливість.

- *Альтиметричний підхід* оцінює приналежність до еліти за фактом володіння індивідуумами реальною владою і впливом, без урахування рівня їх інтелекту і морально-етичних якостей. Відтак, термін "еліта" значною мірою використовується як самоназивання тієї частини соціуму, яка володіє реальною владою і впливом, хоча ще П. А. Кропоткіним для цієї частини суспільства було запропоновано використовувати термін "начальництво", "начальники".

На жаль, сьогодні альтиметричний підхід до трактування терміну "еліта" є переважаючим, оскільки надійних критеріїв приналежності до еліти, які можна було б перевірити, прихильниками ціннісного підходу не було вироблено. Своєрідним гібридом названих підходів можна вважати ідеї неосоціал-дарвінізму, який відстоює думку про те, що прогрес суспільства визначається елітою, яка стоїть над „масою”. Основним соціальним завданням визнається виявлення „найсильніших” за інтелектуальним потенціалом і надання їм пріоритету в плані так званої соціальної мобільності. Вони проголошуються найціннішою для суспільства категорією індивідів.

Ці ідеї проповідують елітаристські погляди на освіту. Щодо проблем школи і виховання ця течія представлена тестологією, „генетичним елітизмом”. „Нерівність здібностей виявляється у дітей в ранньому дитинстві, – заявляє прихильник теорії генетичної детермінації інтелекту, французький педагог Ж. Капель, – і хоча можна до нескінченності дискутувати про роль спадковості й

середовища, але неможливо всерйоз заперечувати величезне значення генетичного чинника” [22, с. 220]. На думку Ж. Капеля, лише частина дітей (від 25 до 40%) наділені так званим концептуальним складом розуму, що дає можливість успішно засвоїти повний курс середньої школи. Інші ж повинні орієнтуватися на ті напрямки навчання, що мають переважно конкретний характер. А через це повна загальноосвітня середня школа завжди повинна залишатися елітарною, куди слід спрямовувати аж ніяк не більше половини всіх дітей. Для інших же необхідно відкривати освітні шляхи „конкретнішого типу” [10, с.116-117].

Зазначимо, що для демократичної держави важливе значення має не намагання підпорядкувати еліту суспільству (що можливо лише до певної міри з допомогою громадського самоврядування), а утвердження конкретного формування результативної, корисної для суспільства еліти через забезпечення її демократичного соціального представництва і своєчасного якісного оновлення.

Як приклад практичної реалізації аксіологічного підходу в створенні інтелектуальної еліти можна навести відомий американський проект. У 1958 році конгрес США оголосив так званий „Освітній Акт Національної Оборони”, завданням якого було надання допомоги вчителям у створенні програм виховання обдарованих дітей [9, с. 180-189]. Тоді популярним став жарт: „Або ми маємо негайно зайнятися фізикою і математикою, або нам усім доведеться вивчати російську мову”. Практичні американці створили програму розвитку інтелектуального потенціалу країни – програму „Меріт”. Суть її полягала в тому, що протягом певного часу з кожного старшого класу всіх шкіл відбирали по чотири найперспективніших учні, орієнтуючись на відгуки вчителів про зацікавленість дітей у науках, нестандартність їх мислення. Щороку відбирали близько 600 тисяч учнів, серед яких за допомогою спеціальних тестів виділяли вже близько 35 тисяч осіб з найкращими показниками і забезпечували їх субсидіями, стипендіями, приймали без екзаменів у найкращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови (їм оплачували наукові

експерименти, після закінчення навчання запрошували на роботу до провідних фірм країни). Витрати на створення інтелектуального потенціалу взяла на себе країна. Якими були наслідки реалізації цієї програми добре відомо з успіхів американців у галузі науки і техніки, зокрема в освоєнні космосу.

Звертаючись до питання про роль вікових чинників у розвитку здібностей, слід враховувати, що особливості певного віку аж ніяк не являють собою щось незмінне, повторюване. Самі вікові особливості та динаміка їх розвитку значно залежать від суспільно-історичних умов (Д. Б. Ельконін). Необхідність вивчення цілісної структури можливостей людини в їх віковому розвитку обґрунтована ще Б. Ананьєвим, однак питання теорії віку ще не отримали достатнього висвітлення і багато в чому є дискусійними.

Необхідно відзначити, що навіть підходи до виділення періодів дорослого життя не можна вважати усіма визнаними і сталими. Особливо цікавий так званий період зрілості – найтриваліший для більшості людей період життя. Його верхню межу різні автори визначають по-різному: від 50-55 до 65-70 років. Згідно ж з ідеями Е. Еріксона, зрілість охоплює час від 25 до 65 років, тобто майже 40 років життя.

Всесвітня організація охорони здоров'я у 2017 році офіційно переглянула вікові норми. Тепер молодого людина вважається до 44 років. Крім того, відповідно до вікової періодизації ВООЗ, середній вік тепер закінчується у шістдесят. І тільки тоді починається похилий: 25-44 – молодий вік; 44-60 – середній вік; 60-75 – похилий вік; 75-90 – старечий вік; після 90 – довгожителі.

Зрілість (чи середній вік) вважається часом повного розквіту особистості, коли людина може реалізувати весь свій потенціал, досягти найбільших успіхів у всіх сферах життя. Це час виконання свого людського призначення – як у професійній, так і у громадській діяльності.

У зрілості, як і в молодості, головні сторони життя – професійна діяльність і сімейні стосунки. Проте якщо в молодості головним завданням було оволодіння обраною професією і вибір супутника життя, то в зрілості на перший

план виходить реалізація себе, повне розкриття свого потенціалу у професійній діяльності та сімейних стосунках. Найважливішою особливістю зрілості є усвідомлення відповідальності за зміст свого життя перед самим собою і перед іншими людьми.

Дослідники вважають, що розвиток особистості зрілої людини потребує позбавлення від невинновданого максималізму, характерного для юності і частково молодості, виваженості та багатогранності підходу до життєвих проблем, у тому числі до питань своєї професійної діяльності. Накопичений досвід, знання, вміння мають для людини велику цінність, але можуть створювати їй труднощі в сприйнятті нових професійних ідей, гальмувати зростання її творчих можливостей. Минулий досвід за умови відсутності розумної гнучкості і багатогранності може стати джерелом консерватизму, ригідності, неприйняття всього того, що виходить не від себе самого.

Цікавий підхід до виділення циклів життя представлений О. Сикирич [18], яка стверджує, що хоча кожен період супроводжується фізіологічними змінами в організмі, набагато цікавіше те, що одночасно відбувається у плані психічному та розумовому, і як це впливає на спосіб життя людини. Дослідниця зазначає, що для філософії ключовим є питання: як у кожному циклі відбувається духовний розвиток людини і як він впливає на її долю та призначення. Молодим залишається той, у кого незалежно від віку живе серце, живий і допитливий розум, хто зберігає молодість душі. Його життя наповнене сенсом, який він знаходить завдяки безперервним пошукам і зусиллям, сильно, тонко і глибоко проживаючи все, що з ним відбувається, завдяки багатству свого внутрішнього світу. І передчасно швидко старіє людина будь-якого віку, якщо її серце черствіє, душа і розум спустошені, а життя позбавлене сенсу. Молодим залишається той, хто не визнає і долає бар'єри, обмеження, які заважають виявляти кращі якості розуму, душі і серця. Старим відчуває себе кожен, хто потрапляє в пастку подібних обмежень і обставин.

У кожного вікового періоду свої завдання щодо виявлення і реалізації наших здібностей та обдарувань. Так

віковий цикл 28-35 років створює умови для того, щоб глибоким і щирим потребам і устремлінням душі дати свободу, розкрити, розвинути та зміцнити паростки справжніх здібностей, талантів, прагнень і одкровенень. Саме таким чином доля дає нам Шанс знайти себе, свій Шлях, відкрити певну грань сенсу свого життя. Саме в цьому віці його найлегше побачити, і саме в цьому віці життєві обставини дозволяють хоча б децицію з того, що відкрилося, здійснити.

У віці 35-42 років, як стверджував К. Юнг, людина знову отримує можливість почути голос своєї Душі, своєї Самості. Вона сама та її життя докорінно змінюються, і для цього створені всі умови. Духовність повинна зайняти місце розумності, Мудрість серця – місце логіки розуму [18].

На етапі у 42-49 років, завдяки впевненості, що ми не просто потрібні, а потрібні іншим, у нас може народитися безліч нових ідей, починань та творчих планів, які принесуть благо багатьом людям.

Часто геніальні ідеї, винаходи і твори, в яких найповніше проявляються усі духовні сили і творчі потенції вже мудрої людини, накопичені за довгі роки, народжуються у віці 49-56 років. Перед нами зріла і досвідчена особа, з вогнем в очах, з цікавим світоглядом та ідеями, з ентузіазмом, життєрадісністю і динамізмом, яким можна позаздрити. Недарма Платон надавав перевагу цьому віку, а людям, які змогли використати його шанс досягти кульмінації свого духовного і творчого розвитку, відводив особливу роль у своїй ідеальній державі. Коли багатьох людей цього віку, які знайшли себе і живуть повноцінним життям, запитували, чи не хотіли б вони повернутися в молодість, вони щасливо і категорично відмовлялися.

Вік 56-63 розкриває в людині особливу якість особистості, або вона посилюється до повноти прояву, якщо вже пробуджена, – якість Учителя. Людина щедро ділиться своїм досвідом, знаннями, любов'ю, відчуваючи глибоку відповідальність за тих, хто залишиться після неї, і вчить інших перш за все власним прикладом і способом життя. Це надає особливої сили: з'являються наче нізвідки духовні,

розумові та енергетичні ресурси, про яких людина раніше не здогадувалася і які інакше ніколи б не проявилися [18].

Ученими доведено, що в ході вікового розвитку відбувається не тільки послідовне збільшення можливостей нервової системи, але й обмеження деяких цінних властивостей. У результаті досліджень вікових змін за допомогою лонгітюдного методу було виявлено, що з віком дещо знижується когнітивна функція людини. Окремі ж розумові здібності в середньому віці навіть підвищуються, особливо у людей, які мають вищу освіту і продовжують плідно працювати і вести активне життя. Нині багато дослідників виступають проти твердження, що інтелектуальний розвиток людини досягає свого піку в юнацтві. На їхню думку, впродовж усього середнього віку триває розвиток певних здібностей, зокрема, пов'язаних з їх трудовою або повсякденною діяльністю.

У свій час, працюючи над концепцією інтелекту як єдиної загальної здібності, Р. Кеттел розділив його на два види: «плинний» (fluid) і «кристалізований» (crystallized). На його думку, плинний інтелект проявляється у завданнях, які вимагають пристосування до нових ситуацій, залежить від спадковості і досягає максимального рівня до 14-15 років. Кристалізований інтелект необхідний при вирішенні завдань, що вимагають навичок і використання минулого досвіду, оскільки залежить переважно від впливів середовища і може підвищуватися до 25-30 років.

Підтверджують ці припущення експерименти із застосуванням тестів когнітивних навичок у ході лонгітюдних досліджень. Нерідко випробувані в більш пізньому віці (50 років) показували більш високі результати, аніж ті, які у них були 30 років тому. Так вчені у галузі природничих і гуманітарних наук досягають найвищих результатів не в молоді роки, а у роботах 40-50-річного або навіть 70-річного віку.

Крім лонгітюдних досліджень, для вивчення даного питання широко використовується метод поперечних зрізів, при якого одночасно досліджуються різні групи осіб, що об'єднують представників певного віку. Так Джон Хорн і його колеги представили дані за низкою тестів, отримані

цим методом. У його дослідженні виявилось, що показники словникового запасу та загальної поінформованості виявилися значно вище у людей старше 40 років, ніж у 20-30-літніх. З іншого боку, у людей, чий вік менше 50, оцінка за тестами індуктивного мислення і просторових уявлень була набагато вище, ніж у більш старших випробовуваних.

Однак варто враховувати, що при використанні методу поперечних зрізів, представники різних вікових груп народилися в різний час, і у них різний життєвий досвід. Освіта, отримана більш старшими представниками, істотно відрізняється від тої, яка надається в наші дні. У період їх навчання вдосконаленню одних інтелектуальних здібностей порівняно з нашим навчанням могло надаватися більше значення, ніж розвитку інших. Зокрема, на початку ХХ століття викладачі робили акцент на механічному запам'ятовуванні фактів, а не розумінні їх сутності.

Серед різних лонгітюдних досліджень, незважаючи на всі розбіжності, існує також загальна закономірність: *рівень оцінки багатьох інтелектуальних здібностей у представників з високим рівнем освіти з віком продовжує підвищуватися.*

В узагальнених результатах індивідуальних змін наголошується, що впродовж всього періоду дорослості від 45 до 60% учасників дослідження показують стійкі результати. Деякими випробовуваними були продемонстровані високі результати, навіть при досягненні ними 75-літнього віку. Таких людей виявилось близько 10-15%. У близько 30% з числа випробовуваних результати з часом погіршилися, у всякому випадку, до моменту, коли їх вік досяг 60 років.

Дослідження останніх років [12] дозволяють стверджувати, що рівень компетенцій людей нерівномірно розподіляється за віковими періодами. Здавалося б, чим людина старша і чим довше займається своєю професією, тим вищою мати бути її компетенція, кращими результати і визначнішим успіх?

Однак це спостерігається далеко не у всіх професіях. Можливо, лише в деяких галузях мистецтва: у живописі, музиці, скульптурі, літературі, частково у режисурі,

ремеслах, одноборствах, та й то за умови безперервної практики і щільної залученості до реальної індустрії.

У всіх інших професіях спостерігається зовсім інший розподіл компетенцій за віковими групами, коли пік припадає на період між 30 і 40 роками. У цей час люди активно занурені в реальні проекти і меншою мірою займаються управлінням. Після 40 років багато хто переходить від безпосередньо професійної діяльності до управлінської, що неминуче знижує компетенції. Деякі у віці 30-35 років створюють свій бізнес, переходять у фріланс, у результаті чого на професійне зростання залишається менше часу.

Віковий діапазон розподілу компетенцій значно залежить і від галузі професії. Є галузі, наприклад, розробка ІТ, де швидкість змін настільки висока, що пік компетенцій припадає на діапазон від 25 до 35 і не дуже зростає, оскільки відбувається активна зміна технологій та інструментів. Є галузі, де швидкість змін нижча, тому пік компетенцій зміщується ближче до 40-45, іноді до 50, хоча це вже рідкість.

Учені доходять висновку, що вік від 45 до 65 – це той діапазон, коли можна і потрібно здобувати нову професію, відкривати нові горизонти і можливості, розвивати здібності, які до цього не були затребувані. При цьому висувається низка аргументів на користь такого висновку, а саме [12]:

1. Люди з віком розумнішають, а тому можуть вчитися у 10-20 разів швидше, особливо комплексним предметам і навичкам. Складні концепції сприймаються ними майже миттєво на рівні інтуїції, тому що їх ерудиція, контекстні простори, здатність оперувати категоріями і пов'язувати поняття у кілька разів вищі саме в цьому віці.

2. Зрілі люди швидше читають і, головне, швидше розуміють (якщо молодій людині потрібно кілька років, щоб увійти в професію, їм буде потрібно всього кілька місяців, якщо вони будуть робити це з однаковою інтенсивністю), оскільки дорослі вчаться в 100 і 200 разів швидше.

3. Дорослі люди швидше бачать нові можливості, оскільки поєднують свій досвід з новими знаннями.

Можливості – це зворотна сторона проблем, вони бачать і вміють розпізнавати більше і краще саме тому, що більш досвідчені. Нове знання дає їм у 10-20 разів більше можливостей, ніж молодим.

4. У процесі навчання мозок оновлюється і починає працювати в 3-5 разів ефективніше, оскільки мозок, як і будь-який орган, працює тим краще, чим частіше їм користуватися. А навчання і вирішення нових проблем – кращий спосіб оновлення.

5. Інтенсивне навчання кардинально знижує ймовірність вікової деменції, про яку до 40 думати рано, а після 55 ще не пізно.

6. Нове навчання – це нові контакти, нові горизонти, нові смисли, нові можливості.

Настає друга молодість – час відкривати світ, отримувати нові відчуття, новий досвід. Важливого значення у цьому набуває *андрагогічний підхід* як спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів [4, с. 8]. Його сутність полягає у таких принципових положеннях: 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; 2) навчання повинно виходити із індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб; 3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця; 4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається [8, с. 9].

Особливості *андрагогічного підходу* при навчанні дорослих розглянуто у наукових працях С. Змейова, В. Пуцова, В. Семиченко, О. Самойленко та полягають у врахуванні цінності професійного досвіду людини, передбачають можливість вибору навчальної траєкторії, самоконтролю процесу навчання, самореалізації тощо. Це

максимально забезпечує відповідність індивідуальним можливостям особистості, виробленню педагогом власної світоглядної позиції, визначенню індивідуальної траєкторії розвитку з повною відповідальністю за свій вибір. Таким чином, навчання базується на досвіді, а сутність навчання полягає у досягненні конкретного результату та негайному використанні набутих знань та вмінь. Цей підхід, фактично, становить методологічну основу теорії освіти дорослих.

На думку Л. Ніколенко, андрагогічний підхід дозволяє виокремити ті методи навчання, які найбільшою мірою підвищують його мотивацію, забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти. Якість професійної підготовки та перепідготовки знаходиться у прямій залежності від рівня впровадження андрагогічного підходу [15, с. 284-287].

Як зазначає В. Буренко, андрагогіка як наука про навчання й освіту дорослих допомагає студенту-дорослому і викладачеві у процесі навчання опанувати вміннями, навичками з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу свого навчання, відборі змісту, форм, методів і прийомів навчання. Вона навчає дорослих урахувувати свої (і своїх колег у навчанні) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості, використовувати свій (і своїх колег) досвід під час навчання, визначати свої навчальні потреби, мету навчання і шляхи її досягнення, сприяє створенню умов, необхідних для самореалізації людини і підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності [4, с. 8].

З урахуванням андрагогічного підходу навчання будується за міждисциплінарними модулями. Провідна роль в його організації належить тому, хто навчається, тобто він є активним учасником, одним з рівноправних суб'єктів навчального процесу. Атмосфера під час навчання дружня, неформальна, заснована на взаємній повазі, спільній роботі за підтримки й відповідальності всіх учасників навчальної діяльності, створюючи необхідні умови для розвитку та самореалізації особистості.

Л. Ніколенко зазначає, що андрагогічний підхід до навчання дорослих ґрунтується на знаннях про дорослу

людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей. Це відображає гуманістичну сутність педагогічної діяльності, забезпечує активну діяльність того, хто навчається, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, що сприяє розвитку професіоналізму, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації у професійній роботі [15, с. 284-287].

Андрагогіка об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, наявних та прихованих здібностей та можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду тих, хто навчається, психіки та фізіології. Ця наука виявляє форми та методи організації навчання дорослих з метою поглиблення їх навчання, забезпечення їх освітніх потреб, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості на основі низки принципів, зокрема:.

1. *Пріоритет самостійного навчання.* Самостійне навчання є видом навчання дорослих, під яким розуміється не проведення якоїсь роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення свого навчання тим, хто навчається.

2. *Принцип кооперативної діяльності* – передбачає спільну діяльність того, хто навчає з тим, хто навчається в якості партнерів, колег.

3. *Принцип опори на життєвий досвід* (побутовий, соціальний, професійний) учня, який використовується в якості одного з джерел навчання.

4. *Індивідуалізація навчання.* Відповідно до цього принципу кожен створює власну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби того, хто навчається та враховується його досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості.

5. *Системність навчання.* Цей принцип передбачає дотримання відповідних цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів навчання.

6. *Контекстність навчання* (термін А. Вербицького). Відповідно до цього принципу навчання, з одного боку,

переслідує життєво важливі для учня цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається і його просторових, тимчасових, професійних, побутових факторів (умов).

7. *Принцип актуалізації результатів навчання.* Цей принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, якостей.

8. *Принцип елективності навчання* означає надання учневі свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання.

9. *Принцип розвитку освітніх потреб.* Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня освоєння навчальних матеріалів та визначення тих з них, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети, по-друге, процес навчання будується на засадах формування в учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. *Принцип усвідомленості навчання* означає осмислення того, хто навчається і того, хто навчає всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з його організації.

Запровадження андрагогічного підходу в професійному навчанні сприятиме активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, психологічній адаптації у роботі з дорослими людьми тощо. Водночас необхідно здійснювати критичне самооцінювання власної професійної діяльності та визначати шляхи професійного самовдосконалення.

Література

1. Азпейша Линн (Lynne Azpeitia). Что отличает одаренных людей [Електронний ресурс] / Азпейша Линн. – Режим доступу : <http://www.psychologies.ru/standpoint/chto-otlichaet-odarennyih-lyudey/>

2. Андросович К. А. Дослідження проблеми обдарованості в сучасній педагогіці і психології / Андросович К. А. // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Обдарованість як проблема сучасної освіти України (14–15 квітня 2010 р., м. Кривий Ріг). – К., 2010.

3. Антонова О. Є. Особливості прояву обдарованості у дорослої людини / Антонова О. Є. // Європейський Союз – Україна : освіта дорослих: зб. матер. Форуму до Міжнар. днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [кол. авторів]. – К., Ніжин: Вид. ПП Лисенко М.М., 2015. – С. 44–51.

4. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. М. Буренко. – К., 2005. – 21 с.

5. Гальковская Т. Формула гениальности [Електронний ресурс] / Гальковская Т. – Режим доступу : http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/formula_genialnosti.html

6. Голованов С. О. Історія стародавнього світу: навч. посіб. / Голованов С. О. – К.: А.С.К., 2002. – 304 с.

7. Железняк С. В. Одаренность как предмет психолого-педагогического анализа / Железняк С. В. // NovaInfo : Психологические науки. – 2016. – №44-1.

8. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. М. Зубко. – К., 2002. – 25 с.

9. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / Карпенчук С. Г. – К., 1997. – 304 с.

10. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / Кравець В. П. – Тернопіль, 1996. – 290 с.

11. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / Кравець В. П. – Тернопіль, 1996. – 426 с.

12. Крол А. Возраст и компетенции [Електронний ресурс]. – Режим дост. : <https://lifehacker.ru/chemu-uchitsya-posle-45/>

13. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Кузьмина Н. В. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.

14. Лосев А.Ф. Платон. Жизнеописание / Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. – М., 1977. – 224 с.

15. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти / Л. Т. Ніколенко; МОН України; АПН України [та ін.] // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовт. 2009 р.). – Кіровоград: КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 284–287.

16. Основные современные концепции одарённости [Електр. ресурс]. – Режим дост. : <http://refdb.ru/look/1118480-p2.html>

17. Полочек В. А. "Акме", профессионализм и социальная адаптация человека : периодизация развития и типологии

социальной активности человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://akme31.narod.ru/25.html>.

18. Сикирич Е. Философия возраста. Загадочные циклы в жизни человека [Электронный ресурс] / Сикирич Е. // Проект «Пізнай себе». – Режим доступа : <http://piznaj-sebe.newacropolis.org.ua/2011/10/04/>

19. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости : эффект инверсии развития / Холодная М. А. // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. № 5. – С. 69–78.

20. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / Холодная М. А. – СПб. : Питер, 2002.

21. Чернякова О. В. Основные формы проявления одаренности у взрослых людей [Электронный ресурс] / Чернякова О. В. – Режим доступа : http://kidsgid.ru/view/osnovnye_formy_proyavleniya_odarennosti_u_vzroslyh_lyudej/

22. Cappelle J. Education et politique / Cappelle J. – P., 1974. – P. 220.

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ (ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНИХ) КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НОВОГО ЕКОНОМІЧНОГО СОЦІУМУ

Високий попит дорослого населення на освітні послуги в різних сучасних напрямках і формах, активна пропозиція різноманітними провайдерами неформальної освіти таких освітніх послуг в останні десятиріччя свідчать про актуальність і затребуваність розгляду зазначеної тематики.

Століття тому доросла людина з дипломом про шкільну або тим більше вищу освіту вважала, що цей диплом отриманий нею один раз назавжди, і їй більше ніколи не доведеться вчитися. Сучасний тренд «освіта протягом усього життя» свідчить, що ситуація значно змінилася, й одного диплома, навіть найпрестижнішого, замало. Постіндустріальне суспільство перетворюється на суспільство інформаційно-цифрове. Розробки в області генетики, штучного інтелекту, робототехніки, нанотехнологій, 3D-друку та біотехнологій стали частиною суспільного й приватного життя, заклали підґрунтя для революції всесвітньої. Створення глобальної інформаційної мережі забезпечило ефективну взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів та задоволення потреб щодо інформаційних продуктів і послуг.

За життя одного покоління відбувається зародження, розквіт і згасання професії чи спеціальності. Деякі заняття у сфері ІТ, наприклад, менеджер соціальних мереж, професійний блогер, сео-оптимізатор, хедхантер, не були відомі на початку 2000-х, а тепер стали популярними й високооплачуваними. Побудова індивідуального та суспільного життя також стрімко змінюється, що спричиняє старіння багатьох професій, наприклад, укладача кошторисів, стенографіста, бібліотекаря, ріелтора, операціоніста банку, бурильника тощо.

У «Білій книзі про майбутнє Європи» підкреслено: «...більшість дітей, які йдуть сьогодні до початкової школи, будуть займатися новими видами діяльності, які ще не існують. Завдання, пов'язані з більш широким

використанням технологій і автоматизації, торкнуться усіх робочих місць і галузей. Максимальне використання нових можливостей при одночасному пом'якшенні будь-яких негативних наслідків потребуватиме значних інвестицій у формування кваліфікацій працівників і серйозного переосмислення систем освіти та неперервного навчання» [20].

Доросла людина постає перед необхідністю відповідати новим економічним умовам, постійно навчатися новим умінням, отримувати актуальні навички й звички, опановувати нові професії. Зростає і складність самих професійних завдань.

Сучасність, яку відтепер описують з точки зору теорій людського капіталу і людського розвитку, характеризує те, що доросла людина є інвестором власного особистісного і професійного розвитку. Щоб отримувати заохочення або дивіденди у вигляді високої зарплати, кар'єрного зростання, зміни соціального статусу, інших бонусів, доросла людина інвестує в розвиток своїх особистісних і професійних знань, умінь, навичок, який можливий завдяки вкладенням у власну освіту. Доросла людина (дорослий), таким чином, стає власним активом – матеріальним або нематеріальним, і сама обирає якими компетентностями потрібно оволодіти, щоб бути затребуваним фахівцем у мінливому соціальному і професійному середовищі.

Компетентнісний вимір покладено в основу української освіти в цілому, і освіти дорослих, зокрема. Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», сучасні нормативно-правові документи вищої й професійної освіти ґрунтуються на компетентнісному підході.

Започаткована й уперше науково обґрунтована *«орієнтована на компетенції освіта (competence based education – CBE)»* у 60-х роках минулого століття. З різних ракурсів компетентнісний підхід досліджено у працях учених зарубіжних країн: Р. Бадер, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Мертенс, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Петровська, Дж. Равен, В. Серіков, Г. Селевко, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський, Н. Шаблігіна, А. Шелтон, Е. Шорт та ін. Цій тематиці значної уваги приділено в

наукових дослідженнях вітчизняних учених: Н. Бібік, Г. Данилова, І. Зязюн, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пошетун, В. Радкевич, О. Савченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко, І. Тараненко та ін.

В основі концепції компетентності, як вважає І. Тараненко, лежить ідея виховання компетентної людини й працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [14]. Т. Гофман розглядає компетентність у таких розуміннях: очевидних і фіксованих результатів діяльності; певних стандартів виконання діяльності; особистісних властивостей, які визначають ефективність однієї або іншої діяльності [18, с. 277]. Дж. Равен вважає компетентністю «таке явище, яке складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, ... деякі компоненти належать швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінити один одного в якості складових ефективної поведінки» [12, с. 253]. І. Зимня трактує компетентність як засновану на знаннях, інтелектуально та особистісно-обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини [3, с. 13].

Науковцями-засновниками компетентнісного підходу (Н. Бібік, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пошетун, В. Серіков, А. Хуторський та інші) в його основу, закладено інтеграцію особистісної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та інших складових, коли компетентності стосуються особистості й виявляються нею в процесі виконання певної діяльності або комплексу дій, вирішення конкретних життєвих завдань і розв'язання проблемних задач. В основі компетентнісного підходу знаходиться спрямованість освіти на формування та розвиток ключових (загальнопрофесійних) і предметних (фахових) компетентностей особистості.

Загальноприйнятим на сьогодні, за В. Захарченко та ін., є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable

skills) [13, с. 9]. Предметно-спеціальні залежать від предметної/фахової/спеціальної області/галузі, предметні/спеціальні знання і вміння з якої, і визначають профіль, специфіку, освітню програму та кваліфікацію в цілому. Загальні компетентності мають універсальний, не прив'язаний до предметно-спеціальної або професійно-фахової області, характер.

Особливості поняття *ключових освітніх компетентностей дорослих* нами проаналізовані відповідно до чинних *нормативно-правових європейських й українських освітніх документів*: «Меморандум навчання протягом життя» (2000 р.), «Європейська система кваліфікацій»: спільна доповідь Ради з освіти та Європейської Комісії (2004 р.), присвячена реалізації робочої програми «Освіта і навчання 2010», «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя»: рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) (2006 р.), «Європейська кваліфікаційна рамка для навчання протягом усього життя (ЄКР)» (2008 р.), «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти» (2009 р.), «Національна рамка кваліфікацій» (2011 р.), «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2017 р.), «Про освіту»: Закон України (2017 р.), «Ключові компетенції для навчання впродовж життя»: рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) (2018 р.).

Одним із вихідних рекомендаційних документів, який присвячений заходам реалізації навчання протягом життя і в якому говориться про міждисциплінарні компетенції, є «Меморандум навчання протягом життя», надрукований у 2000 році (надалі Меморандум) [16]. Серед шести ключових положень Меморандуму першим положенням названо нові *базові вміння для всіх*, як одну з найважливіших умов розвитку громадянської активності та зайнятості в 21 столітті в Європі, які гарантуватимуть загальний і постійний доступ до навчання з метою набуття та оновлення умінь і навичок, необхідних для стабільної участі в житті суспільства.

Меморандум був вихідним документом, у якому надано визначення новим базовим умінням як таким, які дозволяють громадянам брати активну участь у громадському та економічному житті суспільства, заснованому на знаннях, у якості свідомих громадян, які мають відповідні життєві установки. Серед цих умінь названі комп'ютерна грамотність, підприємницькі вміння, володіння іноземними мовами, вміння вчитися, вміння адаптуватися до змін, вміння розумно використовувати найширші інформаційні ресурси, такі соціальні уміння, як упевненість у собі, самоврядування, вміння нести відповідальність, брати на себе ризик, вміння діяти самостійно тощо [16].

По суті, у Меморандумі наголошено на необхідності розвитку компетентностей протягом життя в широких областях знань, де всі вони є міждисциплінарними, наприклад, вивчення іноземних мов передбачає розвиток технічних, культурних та естетичних здібностей спілкування, здійснення діяльності та її оцінки, тобто посилюється взаємопроникнення загальних, професійних і соціальних умінь як у плані змісту, так і функціонально.

Необхідність реалізації навчання впродовж життя, усунення бар'єрів, що існують між країнами й інститутами, які перешкоджають ефективному використанню знань та компетенцій громадян, відсутність відкритої й гнучкої європейської системи кваліфікацій викликали потребу створення Європейської системи кваліфікацій (ЄСК), яка стала б рамковою конструкцією, що описує узагальнену структуру кваліфікацій освіти всіх рівнів, дозволяє здійснювати порівняння і зіставлення національних систем кваліфікацій. У Спільній доповіді Ради з освіти та Європейської Комісії у 2004 році, присвяченій реалізації робочої програми «Освіта і навчання 2010», були поставлені завдання розробки такої системи кваліфікації.

У ЄСК надано узагальнений опис результатів, деталізація здійснюється в національних системах [4]. Кваліфікаційні вісім рівнів у розробленому проекті ЄСК встановлюються й описуються за допомогою *опису результатів навчання*, які визначаються на основі знань,

умінь, широких компетенцій, що включають у себе особистісні та професійні результати. Особистісні та професійні компетенції у свою чергу описуються на підставі чотирьох груп компетенцій: автономія і відповідальність; уміння вчитися; комунікативна та соціальна компетенція; професійна компетенція.

Компетенція у проекті ЄСК являє собою інтегроване поняття і виражає здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань і вмінь. Компетенція має такі складові: *когнітивну* компетенцію, що передбачає використання теорії і понять, а також «приховані» знання, набуті на досвіді; *функціональну* компетенцію (вміння і ноу-хау), а саме те, що людина повинна вміти робити у трудовій сфері, у сфері навчання або соціальній діяльності; *особистісну* компетенцію, що передбачає поведінкові вміння у конкретній ситуації; *етичну* компетенцію, що передбачає наявність певних особистісних і професійних цінностей [4]. Особливої значущості у цьому проекті надано *рівню самостійності*, оскільки саме він дозволяє розмежовувати різні рівні компетенції. Освоєння певного рівня компетенції розглядається як здатність використовувати та поєднувати знання, вміння і широкі компетенції залежно від мінливих вимог конкретної ситуації або проблеми. Іншими словами, рівень компетенції визначається здатністю справлятися зі складними непередбачуваними ситуаціями і змінами.

Спеціальному обґрунтуванню основних компетентностей дорослих щодо навчання протягом життя присвячені рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» 2006 року [10]. Основні компетенції у цьому документі визначаються як набір знань, навичок та стосунків, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. До ключових віднесено такі вісім компетентностей: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; 4) навички роботи з цифровими носіями;

5) навчання заради здобуття знань; 6) соціальні та громадянські навички; 7) ініціативність та практичність; 8) обізнаність та самовираження у сфері культури.

У наступному документі – спільній європейській довідковій структурі «Європейська кваліфікаційна рамка для навчання протягом усього життя (ЄКР)» 2008 року [17] – компетентності є також однією з трьох категорій результатів навчання: знання, уміння та соціальні компетентності. Цей документ вміщує рекомендації щодо встановлення зв'язку між системами кваліфікацій європейських країн і діє як механізм переведення, щоб зробити кваліфікації зручними і зрозумілими в усіх країнах і різних системах Європи задля підтримки мобільності громадян між країнами і полегшення їм навчання протягом життя.

Зазначені рекомендації налічують вісім довідкових рівнів з точки зору результатів навчання, які визначені як підтвердження, що людина, яка навчалась, знає, розуміє і спроможна працювати/діяти після завершення процесу навчання. Кожен із восьми рівнів обумовлений рядом описів, які окреслюють результати навчання, що відносяться до кваліфікацій певного рівня в будь-якій системі кваліфікацій.

Кваліфікації в різних комбінаціях охоплюють широку область результатів навчання і включають теоретичні знання, практичні й технічні вміння, а також соціальні компетенції. «Знання» означають результат асиміляції інформації через вивчення, як ядро фактів, принципів, теорій і методів, які пов'язані з областю роботи або вивчення (описані як теоретичні й фактичні); «уміння» означають здатність застосувати знання та використовувати ноу-хау для виконання завдань і вирішення проблем (описуються як когнітивні (включають використання логічних, інтуїтивних і творчих роздумів) або практичні (які включають уміння щось зробити своїми руками і використовувати методи, матеріали, інструкції й інструментарій); «компетентність» означає доведену здатність використовувати знання, уміння, особисті, соціальні й/або методологічні здібності, в ситуаціях роботи

чи навчання і в професійному та особистому розвитку (описана з точки зору відповідальності й самостійності) [17]. Тобто, потрібно розуміти, що соціальні компетентності у ЄКР розглянуті в широкому сенсі, що на нашу думку, прирівнює їх до ключових.

Ключові компетентності, їх визначення і перелік зустрічаємо у чинному в Україні з 2009 року Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти (надалі Державний стандарт) [7]. Документ, серед інших підходів (особистісно зорієнтованого і діяльнісного), ґрунтується також на засадах компетентнісного підходу, що реалізовано в освітніх галузях і відображено в результативних складових змісту базової й повної загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Ключовими компетентностями визначено спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. До цих компетентностей віднесено уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності, а до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності [7].

Перелік компетентностей має досить несистематизований характер і потребує оновлення, про що і йдеться у «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (надалі Концепція «Нова українська школа»), схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р [11]: на другому етапі (2019–2022 роки) передбачається розробити,

затвердити (2019 рік) та запровадити (2022 рік) новий державний стандарт базової середньої освіти з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості.

У Концепції «Нова українська школа» ключовими є ті компетентності, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Серед них: спілкування державною і рідною в разі відмінності мовою, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість та фінансова грамотність, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і ведення здорового способу життя [5].

Системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів є Національна рамка кваліфікацій, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [8] і впроваджена з метою введення європейських кваліфікаційних стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців, а також сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні. У Національній рамці кваліфікацій вводиться термін “інтегральна компетентність” як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики кожного рівня щодо навчання та/або професійної діяльності. Оскільки основними критеріями щодо опису десяти основних рівнів взято *знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність*, поняття компетентності трактується у цьому документі як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, й узагальнено – через інтегральну компетентність.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) однією зі складових мети освіти – всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, виокремлено і формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації компетентностей. У визначенні поняття *кваліфікації* (Ст. 1, п. 14) сукупність здобутих особою компетентностей уточнюється як результати навчання, а власне визначення *компетентності* (Ст. 1, п. 15) є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [9].

У Ст. 12 «Повна загальна середня освіта» до ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності, віднесено: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та, як мінімум, однією з іноземних мов; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інформаційно-комунікаційна та цифрова компетентності; здатність до навчання впродовж життя; загальнокультурна компетентність; громадянські та соціальні компетентності, включаючи володіння культурою демократії, правову компетентність, усвідомлення рівних прав і можливостей, толерантність, здатність до соціальної комунікації, здорового способу життя; обізнаність та здатність до самовираження у сфері культури; екологічна компетентність; підприємливість та інноваційність; економічна компетентність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти. Наскрізними компетентностями є критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми [9].

У Ст. 17 «Вища освіта» у визначенні мети «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей,

необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» поняття ключових ототожнено із загальними компетентностями [9].

Перелічені, відповідно до Ст. 18 «Освіта дорослих», складники освіти дорослих (післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою) передбачають набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [9].

Сам по собі безперервний професійний розвиток є постійним процесом навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої й післядипломної освіти, що дозволяє фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності та триває впродовж усього періоду професійної діяльності фахівців [9]. Тобто, у Ст. 18 Закону України «Про освіту» застосовано загальне поняття професійних компетентностей, конкретизації та тлумачення щодо їхніх видів чи складових не надано. Водночас, у меті освіти дорослих закладено можливості реалізації права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки, отже, і можливості вдосконалення загальних, соціальних, ключових компетентностей дорослих.

В оновлених у 2018 році рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Ключові компетенції для навчання впродовж життя» [19] ключові компетенції визначаються як сукупність знань, навичок і ставлень, де: а) знання складаються з фактів і цифр, концепцій, ідей і теорій, які вже створені й підтримують розуміння певної галузі чи предмета; б) вміння визначаються як здатність до виконання процесів і використання наявних знань для досягнення результатів; в) ставлення описують характер і образ думок так, щоб діяти або реагувати на ідеї, людей або

ситуації. Це те, що необхідно кожній людині для самореалізації та розвитку, зайнятості, соціальної інтеграції та активної громадянської позиції. Вони напрацьовуються в навчанні протягом усього життя через формальне, неформальне та інформальне навчання. Ключові компетенції можуть бути застосовані в різних контекстах і в різних комбінаціях. Вони перетинаються і доповнюють одна одну. Такі навички, як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички спілкування та ведення переговорів, аналітичні навички, креативність, навички міжкультурного спілкування вбудовуються у ключові компетенції.

Оновлені рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018 р.) [19] змінили і доповнили рекомендації «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [10]. Порівняння ключових компетентностей для навчання впродовж життя представлено таблицею 1, у якій наочно простежується зміна провідних вимог до переліку й еталонних рамок основних компетентностей, необхідних усім громадянам для особистої реалізації й розвитку, кожна з яких вважається однаково важливою.

Проаналізований ряд нормативно-правових європейських й українських освітніх документів дозволив виявити загальні особливості поняття ключових освітніх компетентностей дорослих. У всіх трактуваннях *спільним* є те, що ключові освітні компетентності – це інтегроване поняття, яке: 1) вміщує сукупність знань, умінь, навичок/ставлень/цінностей/здібностей/якостей особистості; 2) необхідне кожній людині для самореалізації та розвитку, можливості працевлаштування, зайнятості, соціальної інтеграції та єдності, активної громадянської позиції тощо; 3) дає можливість людині самостійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань і умінь, ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності.

**Порівняльний аналіз ключових компетентностей
для навчання впродовж життя [10; 19]**

<i>«Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [10]</i>	<i>«Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018 р.) [19]</i>
1) спілкування рідною мовою;	1) грамотність;
2) спілкування іноземними мовами;	2) мовна компетентність;
3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;	3) математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії;
4) навички роботи з цифровими носіями;	4) цифрова компетентність;
5) навчання заради здобуття знань;	5) особиста, соціальна та навчальна компетентність;
6) соціальні та громадянські навички;	6) громадянська компетентність;
7) ініціативність та практичність;	7) підприємницька компетентність;
8) обізнаність та самовираження у сфері культури	8) компетентність культурної обізнаності та самовираження

Відмінним є рівень підпорядкування ключових компетентностей у загальній системі компетентностей: 1) ключові компетентності ототожнюють з єдиним цілісним комплексом компетентностей, якими має володіти особистість, як інтегральним результатом особистісної й професійної самореалізації; 2) ключові компетентності є однією з двох чи більше складових комплексу компетентностей; 3) розуміються як загальні (базові, основні, широкі, інтегральні, інваріантні, над-, між-, метапредметні, міждисциплінарні, соціальні, наскрізні тощо).

Також різняться підходи щодо їх результативно-цільової основи: 1) ключові компетентності є узагальненим описом кваліфікаційного рівня, який виражає комплексні компетентнісні характеристики кожного рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; 2) ключові компетентності мають універсальний, не прив'язаний до предметно-спеціальної або професійно-фахової області,

характер, і/або належать до загальногалузевого змісту освітніх стандартів, здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Аналіз і характеристику розуміння поняття ключових освітніх компетентностей дорослих у чинних європейських й українських освітніх нормативно-правових документах нами продовжено подальшим теоретичним науковим пошуком. Завданнями цього етапу дослідження було з'ясувати особливості семантичного поля ключових освітніх компетентностей дорослих і систематизувати багатоманітні обґрунтування науковцями поняття ключових компетентностей з метою пошуку можливостей його уніфікації у сучасному українському тезаурусі освіти дорослих.

З'ясування особливостей семантичного поля ключових освітніх компетентностей дорослих передбачало з'ясувати: 1) смислове сприйняття і розуміння суб'єктами освіти поняття ключових компетентностей дорослих; 2) змістові ознаки як одиниці ключових компетентностей; 3) автономність визначення і змістового наповнення поняття ключових компетентностей дорослих; 4) види і місце ключових (загальних) компетентностей в освітньому ряді сучасного компетентнісного підходу.

Під семантичним полем ми розуміємо сукупність мовних одиниць, об'єднаних певною загальною (інтегральною) семантичною ознакою. По-іншому, семантичне поле в основі містить вивчення значення одиниць мови, яке: зрозуміле носію мови та має для нього психологічну реальність; автономне і може бути виділене як самостійна підсистема; його одиниці пов'язані тими чи іншими системними відносинами; пов'язане з іншими семантичними полями й утворює певну систему.

За О. Пометун, поняття «ключова компетентність» є об'єктивною категорією, яка фіксує певний рівень знань, умінь, навичок, які можна застосовувати в будь-якій сфері діяльності. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння не окремих непов'язаних один із одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна

сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [6, с. 21].

Концептуальними положеннями ключових компетентностей О. Пометун виокремлено такі:

- ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовувані в широкій сфері діяльності людини;

- ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, стосунків щодо певного міждисциплінарного кола проблем;

- основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей: 1) поліфункціональність; 2) надпредметність і міждисциплінарність; 3) багатомірність; 4) забезпечують широку сферу розвитку особистості [6].

Питанням аналізу ключових компетентностей присвячена значна увага науковців і педагогічної спільноти. До концептуальних особливостей ключових компетентностей віднесено: ключові компетентності є відображенням реалій соціального і професійного життя; ключові компетентності пов'язані з усіма сферами життєдіяльності людини; від ключових компетентностей залежить не лише професійна діяльність людини, а й участь у політичному житті, громадських організаціях, сімейне життя; ключові компетентності відносять до розумової діяльності найвищого ступеня складності: розкривається рівень складності розумової діяльності; передбачається певна розумова автономність, що включає активний і рефлексивний підходи до життя [1].

Для кращого розуміння змістового наповнення ключових компетентностей доцільно звернутися до їхнього місця в системі компетентностей в освіті. Так, за О. Пометун, ця система складається з таких груп: ключові (надпредметні, міжпредметні), загальногалузеві, предметні компетентності [6]. Схожі групування проаналізовані й іншими вченими: ключові (універсальні, основні, базові), загальнопредметні (загальногалузеві), предметні (спеціальні).

І. Зимня розмежовує три такі основні групи ключових компетентностей: 1) компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах [3, с. 23]. Якщо уявити власне актуальні компетентності, зазначає І. Зимня, то очевидно, що вони будуть включати такі характеристики, як: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [3, с. 25-26].

Стосовно сфери професійної діяльності дорослих розуміння ключових компетентностей виникає із загальноприйнятих категорій «професія», «спеціальність», «професійна діяльність», «трудова діяльність», «кваліфікація», і дозволяє виокремити їх загальний змістовий критерій – наявність певних якостей, без яких людина не може бути успішною у здійсненні професійних функцій. Іншим важливим критерієм професійної діяльності є сам суб'єкт діяльності – дорослий, який опановує певні якості. У процесі оволодіння професійною діяльністю фахівець опановує кваліфікацію, яка визначається як ступінь і вид професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи. Професійна кваліфікація визначає успішність діяльності за фахом певного профілю.

До числа значущих, ключових кваліфікацій прийнято відносити загальнопрофесійні знання, вміння та навички, а також здібності та якості особистості, необхідні для виконання роботи за певною групою професій. Компонентами ключових кваліфікацій є ключові компетентності екстрафункціонального змісту, такі, як загальнокультурні та загальногалузеві знання, вміння,

навички, здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах.

А. Шелтеном складено розширений каталог ключових кваліфікацій: загальноосвітні знання, вміння і навички широкого профілю: культура мовлення, знання іноземних мов, загальне професійне знання; загальнопрофесійні знання та вміння в області конкретної професійної діяльності; когнітивні здібності до перенесення знань з одного виду професійної діяльності на інший, до вирішення проблем, самостійність і критичність мислення; психомоторні здібності – загальні психомоторні вміння: координація дій, витривалість, швидкість реакцій, ручна вправність, концентрація уваги тощо; персональні якості: надійність, відповідальність, самостійність, оптимізм, мотивація досягнень, прагнення до якості в роботі; соціальні здібності: співпраця, готовність до кооперації, комунікативність, толерантність, корпоративність, справедливість [15].

Е. Зеєр виокремлює три групи ключових компетенцій фахівця: 1) соціальна компетенція – здатність орієнтуватися в соціально-економічних умовах регіону, взаємодіяти з людьми різних соціально-професійних груп, етнічної та релігійної приналежності; 2) навчально-методична компетенція – здатність самостійно опановувати нові знання, уміння та способи дій, а також постійно збагачувати свою професійну компетентність; 3) спеціальна компетенція – вільне володіння способами виконання узагальнених дій, необхідних у конкретній спеціальності [3].

Здійснення аналізу філософських, педагогічних, енциклопедичних джерел й інтерпретація отриманих результатів дозволили нам зробити такі узагальнення. У семантичному полі сприйняття і розуміння поняття ключових (загальних) освітніх компетентностей дорослих існують певні розбіжності. Науковцями і педагогічною спільнотою, як суб'єктами освіти, вони сприймаються і розуміються так:

1) цілісна сукупність знань, розумінь, умінь, навичок, цінностей, які особистість здатна та/або готова застосувати

в будь-якій предметній/фаховій сфері діяльності на певному рівні;

2) одна із двох і більше складових комплексу компетентностей, які розуміються як загальні, загальнопрофесійні, базові, основні, широкі, інтегральні, інваріантні, над-, між-, метапредметні, міждисциплінарні, соціальні, етичні, особистісні тощо, і мають універсальний, не прив'язаний до предметно-спеціальної або професійно-фахової області, характер;

3) опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики кожного рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

4) інтегральний результат особистісної й професійної самореалізації індивіда, сформульований у термінах виявлених знань, умінь, навичок, здатностей;

5) цілісна результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті.

Узагальнення означених варіантів сприйняття і розуміння ключових (загальних, загальнопрофесійних) освітніх компетентностей дорослих дозволило виокремити *ознаки* поняття ключових освітніх компетентностей дорослих як його смислових одиниць. Концептуальними ознаками більшість учених визнають такі:

- динамічна єдність базових знань, розуміння, умінь, навичок і здатностей особи, незалежна від предметної/фахової області;

- набуття особами, які неперервно навчаються протягом життя, відповідного досвіду;

- універсальне виявлення в усіх сферах життєдіяльності дорослого;

- взаємозалежність рівнів і якості особистісної й професійної діяльності дорослого;

- інтегроване відображення результатів самореалізації дорослого.

Змістовими *складовими* ключових компетентностей є: мотиваційна – готовність до прояву компетентності; когнітивна – оволодіння знанням змісту компетентності; поведінкова – досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях;

ціннісно-сміслова – ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування; емоційно-вольова – регуляція процесу і результату прояву компетентності.

Результатами оволодіння ключовими (загальними) компетентностями є: загальна здатність до професійної діяльності; сукупність особистісних якостей, необхідних для продуктивної діяльності; готовність виконувати практичні завдання; підготовленість дорослого до реалізації практичних цілей у процесі предметної / фахової діяльності.

Вочевидь, що зміст ключових (загальних) освітніх компетентностей дорослих виявляється через широкий суспільний прояв людини у соціумі незалежно від предметного / фахового спрямування. Вони є, по суті, загально-соціальними, відбиваючи особливості взаємодії, спілкування, культуродоцільних і життєвих поліфункціональних базових навичок, застосування цифрових технологій тощо. Вимірниками результативності прояву ключових освітніх компетентностей є особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях професійного, громадянського і соціального життя дорослих.

За В. Захарченко та ін. [13], до загальних компетентностей належать:

- *інструментальні* (когнітивні, методологічні, технологічні, лінгвістичні тощо);

- *міжособистісні* (здатність до критики та самокритики, комунікація, соціальна взаємодія та співпраця, здатність працювати в міжнародному середовищі, етичні зобов'язання тощо);

- *системні* (дослідницькі навички, здатність працювати самостійно, лідерські якості, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), здатність до організації та планування, навички управління інформацією, розроблення нових систем тощо).

Результатом узагальнення проаналізованих раніше європейських та українських нормативно-правових освітніх документів щодо ключових освітніх компетентностей став

вибраний перелік ключових компетентностей і зроблена спроба їх систематизації й об'єднання у такі групи:

- *когнітивно-особистісні*: уміння вчитися (навчальна компетентність, уміння навчатися впродовж життя, навчання заради здобуття знань, здатність до навчання впродовж життя), автономія (уміння діяти самостійно, вміння адаптуватися до змін, здатність працювати самостійно, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, ініціативність та практичність, упевненість у собі, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми самоврядування, брати на себе ризик), лідерські якості, відповідальність (уміння нести відповідальність), уміння конструктивно керувати емоціями, критичне мислення, здатність до організації та планування, системне мислення, вирішення проблем, аналітичні навички, здатність породжувати нові ідеї (креативність, творчість), здатність до критики та самокритики;

- *лінгвістичні*: грамотність, спілкування державною, рідною та іноземними мовами (мовна компетентність, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та, як мінімум, однією з іноземних мов), навички міжкультурного спілкування;

- *соціальні або міжособистісні*: здатність до соціальної комунікації, комунікація, соціальна взаємодія та співпраця, здатність працювати в міжнародному середовищі, етичні зобов'язання, робота в команді, навички спілкування та ведення переговорів,

- *базово-технологічні*: математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (математична грамотність, знання математики, базові компетентності в галузях природознавства, техніки, технологій, загальні знання у сфері науки і техніки);

- *інформаційно-комунікаційна* (цифрова компетентність, комп'ютерна грамотність, вміння розумно використовувати найширші інформаційні ресурси, інформаційно-цифрова компетентність, навички роботи з цифровими носіями, навички управління інформацією, розроблення нових систем);

- *підприємницька* (підприємницькі вміння, підприємливість та фінансова грамотність, підприємливість та інноваційність, економічна компетентність);

- *громадянські та соціальні компетентності*: володіння культурою демократії, правова компетентність, усвідомлення рівних прав і можливостей, толерантність тощо;

- *загальнокультурна* (компетентність культурної обізнаності та самовираження, обізнаність та здатність до самовираження у сфері культури);

- *здоров'язберезувальна* (здорового способу життя, екологічна грамотність, ведення здорового способу життя.

Результати здійсненого теоретичного аналізу розуміння ключових компетентностей дорослих в умовах нового економічного соціуму дозволили нам систематизувати ключові загальні компетентності відповідно пріоритетних напрямів розвитку.

Особистісні:

– ціннісно-орієнтаційні компетентності дорослих: провідні цінності буття; покликання й самореалізації у житті; сімейні цінності; культури (живопис, література, мистецтво, музика); науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігійні цінності;

– компетентності здоров'язбереження: знання та дотримання дорослими норм здорового способу життя, знання шкідливих небезпек й запобігання щодо їх вживання; знання та дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична і велнес культура, екологічність особистої поведінки;

– компетентності самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та професійної рефлексії, здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, реалізації себе у професійній праці; сенс і покликання життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземними мовами.

Соціальні:

– компетентності соціальної взаємодії дорослого з суспільством, спільнотою, колективом, родиною, друзями,

партнерами, конструктивна співпраця, безконфліктна взаємодія, толерантність, повага і прийняття Іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

– компетентності громадянськості: знання і дотримання дорослими прав і обов'язків громадянина держави, володіння культурою демократії, усвідомлення рівних прав і можливостей, свобода і відповідальність, впевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок, знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

– комунікативні компетентності (компетентності у спілкуванні): усному, письмовому, ведення діалогів, риторика, ораторське мистецтво, копірайтинг, рерайтинг; знання і дотримання традицій, ритуалів, етикету; крос-культурний аналіз спілкування; ведення ділової переписки, діловодство, перемовини, бізнес-мова; іншомовне спілкування.

Діяльнісні:

– когнітивні компетентності: мобільний пошук інформації, ініціативність, створення і прийняття креативних рішень, продуктивне і репродуктивне пізнання, інтелектуальна діяльність;

– компетентності організації діяльності: критичне та системне мислення, творчість, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати питання планування, організації, управління, проектування, модулювання, прогнозування, орієнтація у різних сучасних видах діяльності;

– компетентності інформаційних і цифрових технологій: прийом, обробка, передавання і трансформація інформації, мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність, володіння мережевими технологіями тощо.

Результатом розвитку ключових компетентностей дорослих в умовах нового економічного соціуму і неперервного освітнього процесу вважаємо: структурований комплекс якостей особистості дорослого як фахівця, який забезпечує ефективність сфер його життєдіяльності різного рівня; інтегрована системна характеристика особистості дорослого, як фахівця, яка

виявляється через загальну професійну кваліфікацію, спосіб особистісної самоорганізації й саморозвитку фахівця (звички, спосіб життєдіяльності, захоплення), рівень освіченості і самореалізації дорослого.

Виконання дорослими різноманітних, складних, багатопланових завдань в умовах нового економічного соціуму вимагає розвитку ключових компетентностей у відповідності до таких, визначених нами на підставі узагальнення результатів дослідження, *тенденцій*.

Усвідомлена відповідальність. Ця спрямованість дозволяє дорослим розуміти власні особистісні властивості і пріоритети, відчувати оточуючих, розвивати навички рефлексії, робити усвідомлений вибір, допомагає зосередитися на сьогоденні (бути «тут і зараз») і при цьому бачити майбутнє. Визначає ефективність діяльності дорослого як фахівця, оскільки є результатом не тільки його професійної, але й особистісної відповідальності, чим надає особистісного сенсу фаховій діяльності.

Набуття системного мислення. Такий підхід дозволяє охопити систему цілком, бачити її окремі елементи, вибудовувати їхні взаємозв'язки та конструювати ціле, перетворює фрагментарне сприйняття в усвідомлення логічної єдності картини.

Управління проектами і процесами. Проектне управління потребує розуміння загальних принципів і підходів, навички планування, організації і реалізації проектів на практиці, здатність нести відповідальність за реалізацію та результати проекту (навіть якщо проект не в галузі професійної спеціалізації дорослого).

Універсальність та міжгалузева комунікація, які стають провідним напрямом можливостей прийняття ефективних рішень. Усе більше професій і проектів виникає на стику декількох галузей. Для вирішення багатьох задач потрібні фахівці, які орієнтуються одночасно в декількох областях знань. Вони здатні створювати несподівані, унікальні, проривні рішення дозволяють брати найкраще з різних областей за рахунок «мета-перенесення», забезпечувати розвиток у межах своєї області, вирішувати складні комплексні завдання.

Співпраця і робота в команді. Колаборація, або співпраця, є процесом спільної діяльності в будь-якій сфері кількох осіб або організацій для досягнення спільних цілей, при якій відбувається обмін знаннями, навчання і досягнення згоди (консенсусу). Процеси стають настільки складними, що без взаємодії у команді неможливо виконувати більшість завдань. Середовище має бути влаштоване таким чином, щоб максимально сприяти обміну ідеями, виявленню успішних кейсів взаємодії, їх поширенню і застосуванню на практиці, розвитку емпатії, толерантності, інших навичок роботи в команді.

Відкритість і полікультурність (англ. diversity). Бачення складних завдань чи проблем з різних позицій у разі збільшує ймовірність знайти нестандартне рішення. Це вимагає відкритості розуму, вміння слухати і чути альтернативні ідеї, сприймати їх, бути гнучким. Кращі ідеї можуть народитися в різних куточках світу, в представників різних країн і культур, для чого потрібно розвивати вміння знаходити спільну мову з іншими людьми, відкрито приймати і використовувати різноманітні можливості.

Клієнтоорієнтованість у всіх галузях, в тому числі в освіті. Індекси лояльності (індекс визначення прихильності споживачів товару або компанії – англ. NPS), якими вимірюють роботу різних підрозділів (у першу чергу тих, які займаються обслуговуванням), стали досить поширеною практикою. Фахівцям, які працюють з людьми, треба вміти коректно й ефективно спілкуватися з усіма залученими до процесу суб'єктами. Розвиток емоційного інтелекту залишається актуальним, як і раніше.

Підвищення цифрової компетентності. Необхідність володіння програмами Microsoft Office сьогодні є вимогою для дорослих, які навчаються. Рівень володіння навичками роботи з ІТ-системами нарощується і залишається актуальним. У майбутньому освоїти різні ІТ-системи, які систематизують роботу і процеси, стане обов'язковим.

Навчання вчитися. Навчання стає повсякденною активністю, провідним стилем життя, триває довічно. Кожен день з'являється величезний обсяг нової інформації.

Щоб встигати бути сучасним і рухатися далі, потрібно своєчасно робити апгрейд знань і вміти адаптуватися до змін і різноманіття щоденних ситуацій. Моменти трансформації завжди незручні, адже потрібно виходити за рамки і змінювати особистісні та професійні звички. Здатність до адаптації дозволяє бути гнучким до змін та сприйняття нової інформації.

Здоров'язбереження. Здоров'я сьогодні розглядається як інвестиція в професійне майбутнє. Дотримання балансу, спостереження й контроль за рівнем професійної самореалізації, упередження професійного та емоційного вигорання, здоровий спосіб життєдіяльності сьогодні є пріоритетними і затребуваними.

Запропонований нами перелік тенденцій розвитку ключових компетентностей, який включає усвідомлену відповідальність, набуття системного мислення, управління проектами та процесами, універсальність і міжгалузеву комунікацію, співпрацю та роботу в команді, відкритість і полікультурність, клієнтоорієнтованість, підвищення цифрової компетентності, навчання вчитися, здоров'язбереження, може доповнюватися та коригуватися, визначає основні напрями розвитку ключових компетентностей дорослих.

Отже, ключові освітні компетентності фахівців являють собою сукупність знань, умінь, навичок, а також здібностей і якостей особистості, яка має універсальний, не прив'язаний до предметно-спеціальної або професійно-фахової області, характер. Розвиток ключових компетентностей гарантуватимуть загальний, мобільний і постійний доступ до навчання з метою набуття та оновлення знань, умінь, навичок, необхідних для особистої реалізації, свідомої участі в суспільному та економічному житті суспільства, для активного громадянського життя, соціальної єдності, можливості працевлаштування тощо.

Подальші пошуки щодо розвитку ключових (загально професійних) компетентностей дорослих в умовах нового економічного соціуму і неперервної освіти зорієнтовані на необхідність перегляду традиційного розуміння професій, професійних кваліфікацій, професійного розвитку у зв'язку

зі змінами, які відбуваються на ринку праці, і неможливості складання сталої й довготривалої основи професійної діяльності дорослих протягом життя.

Література

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : [наук.-метод. посібн.] / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 290 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебн. пособ. / Э.Ф. Зеер. – М. : Изд. Московск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд. НПО МОДЭК, 2003. – 480 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 42 с.

4. Европейская система квалификаций. – URL : <http://fedmet.org/files/Sector%20Skills%20Council/World%20Experience/EQF.pdf> (дата звернення 08.05.2018).

5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – URL : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> (дата зверн. 12. 05. 2018).

6. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 16–25.

7. Про затвердження Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. № 1392. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/page> (дата звернення 18. 05. 2018).

8. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення 13. 05. 2018).

9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата зверн. 17.05.2018).

10. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС). 18.12.2006. – URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975?test=4/UMfPEGznhhAMY.Zi691C5hHI4ags80ms h8Ie6 (дата зверн. 21. 03. 2018).

11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». Розпорядж. КМУ від 14.12.2016 р. № 988-р. – URL : <http://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-%D0%BF> (дата зверн. 12. 05. 2018).

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 298 с.

13. Розроблення освітніх програм : метод. рекомендац. / Захарченко В.М., Луговий В.І., Рашкевич Ю.М., Таланова Ж.В. ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

14. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник / ред. кол. Н. Софій (гол.), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

15. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособ. / А. Шелтен. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 288 с.

16. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the european communities. – URL : http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата зверн. 08.02.2018).

17. Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – URL : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_en.pdf (дата зверн. 18. 04. 2018).

18. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training, 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 277.

19. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning. 2018/0008 (NLE). Brussels, 17.01.2018. URL : <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата зверн. 29.04.2018).

20. White paper on the future of Europe : reflections and scenarios for the EU27 by 2025. European Commission COM(2017)2025. 1.03.2017. – URL : https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf (дата зверн. 05.05.2018).

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: СУСПІЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ

Динамічно стрімкі, сповнені несподіваних викликів, події суспільного розвитку, що впливають на усі складові життя людства й окремого індивіда, вимагають гнучкого інтелекту, енергії діяльності, інноваційного мислення й відтак змінюють існуючі уявлення про логіку освітнього процесу, ставлять завдання виділити його пріоритетні складники, взяти за основу змісту професійної підготовки фахівців особливості буття людини в умовах сучасної дійсності, глобального суспільства.

Відповідно до запитів суспільства та вимог держави завданнями вищої школи у сучасних соціокультурних умовах є підготовка конкурентоздатного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукового мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальноємному, культуроємному освітньому просторі.

За твердженням В. Кременя, енергійна сила нової реальності – техносфера, інформація, комп'ютеризація, транскультура, глобалізація, постмодернізм тощо – посилюють тенденції до дестабілізації, самопідриву звичного культурно-освітнього життя, надають інноваційного характеру сучасному освітньому простору, який, у свою чергу, потребує набуття відповідної кваліфікації. Це, на думку вченого, означає не тільки йти в руслі звичних знань, які не потрібно ігнорувати, але готувати освітян до діяльності в постійно оновлюваному освітньому просторі [9]. Технологічна революція спричинює модернізацію існуючих видів діяльності або ж появу нових і зумовлює трансформацію функцій діяльності педагога. Разом із тим, і суб'єкт навчання, як зазначає О. Дольська, повинен бути готовим у будь-який момент шукати своє нове покликання і напрямок, у якому йому доведеться

освоювати нові соціально-професійні ніші. Людина потрапляє в умови постійного переосмислення своїх позицій у світі й визначення нових соціальних ролей [5, с. 298]. З іншої сторони, потребує оновлення і зміст освіти: створення нових спеціальностей, розроблення освітніх програм, планів актуалізує проблему підготовки інноваційної людини, непересічної особистості, здатної адекватно приймати нові виклики соціуму, йти шляхом самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності.

Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів (А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Бежа, В. Кременя, В. Ляудиса та ін.). Теоретичним і практичним розробкам проблеми підготовки студентів магістратури до викладацької діяльності слугують наукові дослідження про професійне становлення, розвиток й удосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.); проблеми професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і педагогічної майстерності (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури (С. Вітвицька, О. Гура, Н. Дем'яненко, Н. Мачинська та ін.). Ідеї та результати цих досліджень слугують теоретико-методологічним і науково-методичним підґрунтям для розроблення змісту та організації процесу підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах.

Нині роль освіти у суспільстві не може визначатися лише ретрансляцією набутих знань і соціального досвіду, її завдання – готувати людину до діяльності в умовах біфуркацій і невизначеності, до вміння виходити із різноманітних глобальних криз та катастроф, долати які можна не застарілими, а лише випереджаючими знаннями і системними діями. Мета освітньої підготовки у сьогоденні – людська самореалізація за умови одночасного взаєморозвитку людини й оточуючого середовища, формування “цілісної людини”, людини нової світоглядної

орієнтації, яка, за словами П. Сауха, здатна керувати подіями (цілим) шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати і змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують у її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів відповідно до контексту подій [21, с. 64-70].

Необхідність підготовки інтелектуально розвинених, моральних, творчих особистостей, здатних до співпраці, готових самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору, для яких властивими є мобільність, конструктивність, толерантність, готовність до діалогу, відповідальність за себе, сім'ю, державу, виголошується й у доповіді Міжнародної комісії „Освіта: Прихований скарб ХХІ століття” [24] та проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [8, с.3-4]. Відтак, освітня система має продукувати ініціативних, активних, самостійних фахівців, зі сформованими вміннями творчо мислити, здатністю швидко адаптувати свої дії до змінених умов, що можна розглядати як складові єдиного процесу самоорганізації фахівця.

Технологічні зміни нової реальності спричиняють модернізацію існуючих видів діяльності або ж продукують нові, й цим зумовлюють трансформацію функцій діяльності педагога та актуалізують проблему підготовки суб'єкта навчання як людини інноваційної, здатної адекватно реагувати на виклики соціуму, йти шляхом самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності.

Провідними тенденціями у системі вищої освіти, які зумовлюють потребу якісних змін у підготовці викладачів вищої школи, є наступні [11].

1. Становлення планетарного комунікативного простору, в якому інтенсифікуються процеси професійного спілкування (наукова співпраця, академічний обмін, стажування), у тому числі й іноземною мовою.

Результати аналізу життєвих перспектив магістрантів (проаналізовано 83 плани перспективного розвитку студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка, складених ними на місяць, півроку, рік та три роки [12]) засвідчують, що понад 60% респондентів пов'язують окремі часові періоди свого життя з європейськими країнами. Йдеться про навчання, участь у освітніх проектах, науковій співпраці, культурному відпочинку, працевлаштуванні. Так окремі наміри майбутніх фахівців пов'язані з перспективою набуття досвіду в освітній сфері (17 %): участь у майстер-класах провідних педагогів світу (6,3 %), навчання у вищому навчальному закладі іншої країни (4 %), участь в обміні досвідом зі спеціалістами освітніх закладів Західної Європи (Німеччини, Польщі, Франції, Італії) (6,3 %), міжнародне стажування в провідних навчальних закладах Польщі (4 %), участь у міжнародних конференціях (8,3 %). Трохи більше 30 % респондентів заявили про своє бажання відвідати одну із європейських країн (у тому числі: Польщу – 6,3 %, Великобританію – 4,2 %, Італію – 4,2 %, Францію – 2,1 %, Австрію – 2,1 %) з метою ознайомлення з культурою країни, відпочинку, а 12,5 % респондентів планують працевлаштування в іншій країні задля набуття досвіду роботи або ж відкриття власної справи.

Окрім цього, 58,3 % опитуваних до своїх самоосвітніх цілей включили удосконалення однієї чи двох іноземних мов як необхідного знання в сучасному світі. Розподіл пріоритетів у вивченні іноземних мов є таким: англійська – 39,3 %, польська – 10,7 %, французька – 7,1 %, німецька – 7,1 %, італійська – 3,6 %.

Таким чином, у системі життєвих перспектив студентів магістратури важливе місце має прилучення до європейської спільноти з метою набуття знань, обміну досвідом, культурних контактів, працевлаштування.

2. Неперервне розширення функцій професійної діяльності викладачів, пов'язане з соціальними умовами, з розвитком науки та виробництва, новими освітніми практиками у вищій освіті: посилення наукової та навчально-методичної діяльності викладача у зв'язку із

визначенням рівня його наукової та професійної активності; інтенсифікація профорієнтаційної роботи задля залучення студентів до навчання у закладі вищої освіти; створення нових спеціальностей та розроблення освітніх програм і навчальних планів підготовки; функціонування систем “Деканат”, “Кафедра”.

3. Виникнення нових та зміна існуючих сфер трудової діяльності, що зумовлює появу нових запитів щодо компетентності фахівця, зміну вимог до його професійних та особистісних характеристик. Відтак це потребує іншої якості діяльності викладача, який готує таких фахівців.

4. Введення інноваційних практик і технологій в освіту, що потребує підвищення рівня компетентності викладачів вищих освітніх закладів.

5. Зростання вагомості самоосвітньої складової задля удосконалення власного професіоналізму та пошуку й упровадження інноваційних технологій, нових методів роботи в умовах переорієнтації професійної діяльності зі знаннєвоорієнтованої парадигми до смислової домінанти мислення, інтелекту.

6. Функціонування особливого типу комунікації, який створює специфічне соціальне середовище з певним типом цінностей. Тиражування, друковане слово, швидкий доступ до інформації, з однієї сторони, надали суб'єктам навчання можливість вибіркової спрямованості знань, вільної інтерпретації інформації, критицизму, особистісної спрямованості пізнавальних дій. З іншої сторони, посилили потребу забезпечення вибіркового підходу до змісту, якості, способів пізнання та формування гуманістичного типу ціннісних орієнтацій. Як слушно зауважує О. Дольська, культура, яка функціонує в сьогоденні, постає як продовження двох попередніх, "але, якщо в першій відбувалася об'єктивація слуху, в другій – зору, то сьогодні комп'ютерна техніка сприяє об'єктивації власне нервової системи" [5, с. 298].

7. Розширення можливостей і потреб особистісного розвитку людини, зростання потреби її особистісної та професійної самоорганізації. Відтак кожен фахівець має

бути готовий до постійного підвищення рівня своєї кваліфікації або ж, навіть, зміни сфери діяльності.

Попри названі тенденції також триває структурна перебудова освітньої галузі, її інтеграція у європейський і світовий освітній простір. Так науковці О. Панфілов та Е. Венгерова [17, с. 26-27], посилаючись на низку джерел, зазначають, що зміни у сфері освіти нерозривно пов'язані із процесами, які відбуваються в соціально-політичному та економічному житті світової спільноти. Вони називають і пояснюють чинники таких змін: 1) перехід до економіки знань; 2) перетворення знання в основне вартісне джерело в інформаційному суспільстві; 3) перетворення знання в товар та розвиток ринкових відносин у сфері освіти; 4) становлення освіти як найважливішого фактора подолання відсталості в розвитку більшої частини людства в умовах постіндустріального розвитку; 5) перегляд ролі держави в освіті (вкладання державних ресурсів у розвиток інфраструктури освіти); 6) перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості; 7) розвиток безперервної освіти, освіта дорослих; 8) інтеграційні процеси в освіті, інтенсивні взаємодії між державами в різних сферах громадського життя. Відтак, специфіка освіти істотно визначається її здатністю швидко реагувати на тенденції світового розвитку.

Значущими для сфери праці є знання та інформація, які є затребуваними та ефективними. Для цього має відбуватися систематичний аналіз і збір інформації про ринок праці, суспільні запити, вимоги роботодавців. Це стосується й підготовки фахівців, яким надається право викладання у вищих навчальних закладах.

У прийнятому на Всесвітній конференції з вищої освіти Комюніке “Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку” (ЮНЕСКО, Париж, 2009) наголошується на тому, що вища освіта повинна підвищувати рівень підготовки викладачів як під час навчання, так і в процесі роботи, забезпечуючи навчальними планами, які надають студентам знання та уміння, необхідні у сучасному світі.

У Рекомендаціях ЮНЕСКО і МОП (Париж, 1997) “Про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів” [20] проголошено вирішальну роль викладачів в удосконаленні вищої освіти, важливості її внеску в розвиток людства і сучасного суспільства. Про це йдеться і в національному документі “Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект)” [23], де зазначено, що необхідність підготовки висококваліфікованих викладачів зумовлена зростанням складності навчальних планів, а також необхідністю використання лабораторій і технічних засобів навчання.

У Рекомендаціях [20] до *викладацьких кадрів закладів вищої освіти* віднесено усіх осіб у навчальних закладах чи програмах вищої освіти, які упродовж повного чи неповного робочого дня здійснюють викладання та/або наукову роботу та/або дослідження та/або ті, хто надає освітні послуги суб’єктам навчання чи суспільству загалом.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [15] йдеться про необхідність удосконалення системи педагогічної освіти педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейський та світовий освітній простір. З огляду на це, завданнями педагогічної освіти є:

- узгодження змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки науково-педагогічних працівників із вимогами інформаційного суспільства та змінами, які відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах;

- модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Формування змісту нового рівня професійного розвитку персоналу вищої школи повинно відбуватися з урахуванням таких складових: участь у наукових дослідженнях, які

відбуваються в актуальному полі сучасної фундаментальної та прикладної тематики; навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням сучасних навчально-інформаційних технологій; здатність до співпраці зі здобувачами вищої освіти в побудові їх освітньої траєкторії в рамках моделі студентоцентрованого навчання; здатність до роботи в умовах інституційної відкритості вищих навчальних закладів; знання іноземних мов та орієнтація на академічну мобільність.

З-поміж шляхів реалізації завдань та змісту підготовки викладачів вищої школи визначаємо такі:

- розробка принципово нових моделей підготовки та підвищення професійної кваліфікації викладачів, які ґрунтуються на багатоваріативності схем організації й змісту навчання, упровадженні кращих освітніх практик;

- системне заохочення наукової та професійної активності викладачів, їх академічної міжнародної та внутрішньої мобільності, надання творчих відпусток, організація стажування (наукового й методичного, у тому числі й за кордоном);

- упровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів, оволодіння вітчизняними викладачами сучасними інтерактивними, індивідуалізованими, командними і проектними навчальними технологіями зі спільного вироблення нового знання.

Серед стратегічних завдань у сфері вищої освіти в Україні [15] важлива роль відводиться організації освітніх та наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх участі в міжнародних проектах із питань освіти.

Відповідно до вимог Закону України "Про вищу освіту" (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів ВНЗ до професійної діяльності є здатність вільно мислити та мати сформовані уміння і навички *самоорганізації* в сучасних умовах. У межах визначених державними документами цілей, завдань і напрямів розвитку освіти в Україні (різноманіття моделей

організації освіти, оновлення змісту підготовки, інформатизації освіти, модернізації навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів) важлива роль належить викладачу вищої школи, який спрямовує свої зусилля на підготовку фахівців, спроможних реалізувати поставлені державою освітні завдання. Виходячи з цього, викладач вищої школи повинен бути особистістю, яка здатна визначати життєві цілі, генерувати інноваційні ідеї, мислити і діяти системно, ефективно включатися в систему освітніх модернізацій, конструювати професійне поле діяльності, здійснювати продуктивні дії.

За оцінкою В. Кременя, сучасна людина, з огляду на зміни ситуації буття, часто неадекватній її очікуванням, не може знайти точки дотику, спираючись на набуті в наявній системі освіти та культури знання і здібності. Саме тому її освіта повинна бути зорієнтована на раціональні смисли, тобто вчити людину перспективам раціонального пізнання й оцінки ситуації, вмінню дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії [10, с. 8-9].

Викладання в сфері вищої освіти є висококваліфікованою професією, формою служіння суспільству, що вимагає від викладачів вищої школи глибоких знань і спеціальних навичок, набутих і підтримуваних наполегливим навчанням і дослідницькою діяльністю упродовж свого життя. Окрім того, воно потребує сформованості у викладача високої відповідальності за освіту і благополуччя учнів та суспільства загалом, а також відповідності високим професійним вимогам, які ставляться до наукової та дослідницької діяльності.

У Рекомендаціях про статус викладацьких кадрів [20] йдеться про необхідність створення умов для їх інтелектуального розвитку, науково-дослідницької діяльності, підвищення самоосвітнього рівня, забезпечення академічної мобільності.

Саме тому майбутні викладачі повинні мати доступ до бібліотек, фонди яких забезпечені різноаспектною сучасною літературою; доступ до міжнародних комп'ютерних мереж, супутникових програм і баз даних, необхідних для їх

викладацької, наукової та дослідницької діяльності; їм варто надавати право безперешкодного публікування результатів своїх наукових досліджень і робіт у книгах, журналах і базах даних і при цьому забезпечувати правовий захист їх інтелектуальної власності. З метою активного сприяння взаємозбагачуючому обміну ідеями та інформацією, викладачі повинні мати можливість брати участь у міжнародних форумах, пов'язаних із вищою освітою чи дослідницькою діяльністю, мати академічну мобільність і доступ з цією метою до мережі Інтернет чи участі у телеконференції. Таким чином, у Рекомендаціях наголошено на потребі обміну викладачами в національному та міжнародному масштабах, організації конференцій, семінарів, загальних проектів, розширенні контактів між викладачами-дослідниками.

Важливою частиною Рекомендацій також є розділ 7, у якому проголошено обов'язки та відповідальність викладацьких кадрів. Варто зазначити, що серед таких названо *академічну свободу викладача*, її використання відповідно до обов'язку вченого, за повної відповідності діяльності викладача етичним та професійним нормам і спрямування, по можливості, на вирішення сучасних суспільних проблем, а також збереження історичного та культурного світового спадку.

Посадові обов'язки викладачів також включають: забезпечення засвоєння необхідного мінімуму матеріалу з кожної дисципліни, визначеного навчальною програмою, проведення науково-дослідницької діяльності та поширення її результатів, підвищення рівня своїх знань з конкретного предмета з допомогою навчальних курсів, дослідницької діяльності, через розробку навчальної методології, спрямованої на вдосконалення педагогічних навичок.

Таким чином, у міжнародних та національних документах у галузі освіти визначено потребу вдосконалення змісту і технологій підготовки викладачів вищої школи, забезпечення їх академічної мобільності з метою викладання, дослідницької та наукової діяльності.

Такі напрями активності викладачів у сучасному суспільстві потребують сформованості в них високого рівня

самоорганізації своєї особистості й професійної діяльності з метою досягнення професійної активності та збереження професійного здоров'я.

Праця викладача має свою змістову специфіку та психологічні особливості. Варто зазначити, що серед основних обов'язків викладача вищого навчального закладу вагомим є викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівнях навчальних дисциплін відповідної освітньої програми зі спеціальності, науково-дослідницька діяльність, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації тощо.

Особливими характеристиками праці викладача вищої школи є, зокрема, такі: інтенсивність вербальних та емоційних контактів із суб'єктами взаємодії; тривале інтелектуальне напруження; активність суб'єкта-об'єкта впливу, його здатність до самозміни та саморозвитку; ненормованість за часом видів діяльності; відносно високий ступінь академічної свободи; раптовість та частота нештатних ситуацій (незаплановані консультації, заняття, сесії в студентів заочної форми навчання, додаткові види діяльності); активна мобільність; творчі канікули для здійснення наукової діяльності.

Векторами професійної діяльності викладача вищої школи є [13, с. 149-151]: навчально-педагогічна діяльність (викладання); методична діяльність; організаційна робота; виховна робота; наукова діяльність; громадсько-педагогічна діяльність (профспілкове членство, участь у громадських об'єднаннях, самоврядуванні, волонтерство, громадські доручення); академічна мобільність (викладання в інших навчальних закладах; читання лекцій для різних категорій педагогічних працівників; викладання в закордонних навчальних закладах); стажування; аналітико-оцінна діяльність (критичне осмислення власної професійної діяльності, аналіз її ефективності; надання звітності щодо різних видів виконуваної діяльності); професійне самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток).

Неодмінною умовою професійної діяльності викладача вищої школи є його наукова діяльність і спілкування.

Система наукових комунікацій і теоретично-практичне вивчення питань, які стосуються його наукових інтересів, надають викладачеві знання про дослідників цієї проблеми, її критичну оцінку, наявність розробок досліджуваного поля й створюють передумови для більш глибокого її вивчення. Як відомо, викладач вищої школи повинен використовувати результати своєї наукової діяльності в процесі навчання студентів (під час читання лекцій, проведення семінарів, практичних і лабораторних занять, організації пошукової діяльності студентів та ін.), що вимагає значних затрат часу й, з огляду на це, уміння викладача спланувати та організувати таку діяльність.

Відтак рефлексія наукових праць [3, с. 45; 4; 13; 14, с. 24] дає підстави стверджувати, що професійна діяльність викладача вищого закладу є особливою працею, якій властиві такі ознаки:

1) *специфічність*, яку визначають: суб'єкт педагогічного впливу, що одночасно є активним учасником педагогічного процесу й діяльності з власного удосконалення, саморозвитку, самореалізації; своєрідність способів діяльності викладача, основою яких є сукупність інтелектуальних, фізичних сил та здібностей педагога, та засобів педагогічної діяльності;

2) *автономність*, сутність якої полягає в значному ступені самостійності педагога в створенні навчально-методичних продуктів діяльності, виборі методів та засобів педагогічної праці й при цьому високому ступені відповідальності за якість і результативність напрямів своєї діяльності, прийнятих рішень, результату діяльності – компетентного фахівця, здатного діяти в нових соціально-економічних умовах та здійснювати особистісний і професійний саморозвиток;

3) *поліфункціональність*, що відображена широким спектром його професійно-функціональних ролей (викладач, вихователь, методист, організатор, консультант, дослідник, науковець, освітній менеджер, громадський активіст тощо).

Нинішні тенденції суспільного розвитку визначили як життєву необхідність *ціложиттєве навчання* сучасної

людини як процесу, в ході якого задовольняються пізнавальні інтереси особистості, набуваються нові знання, формуються вміння, розширюється й поглиблюється усвідомлення життєвих явищ і процесів, збагачуються здібності особистості, розвиваються її якості, властивості та творчий потенціал.

За даними вікової психології [16, с. 10-12], рівень прояву інтелектуальних функцій людини залежить від віку. Однак на інтенсивність старіння інтелектуальних функцій людини впливають також такі чинники: внутрішній, яким є обдарованість особистості, та зовнішній – освіта. Саме освіта гальмує процеси інтелектуального старіння. Тому підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації працівників, створення на виробництві системи безперервної освіти кадрів є важливою умовою професійного та інтелектуального розвитку людини. Вважається також, що тривалість навчання впливає на закріплення людини за певною професією, зростання її кваліфікації, сприяє формуванню активної життєвої позиції.

Психологи засвідчують здатність людини набувати знання в усі життєві періоди, що сприяє розширенню її світогляду, зростанню самостійності, ініціативності, відповідальності, розвитку індивідуальності, творчого ставлення до дійсності й власного життєвого шляху, посиленню соціально-духовної інтегрованості людини та збагачення форм її життєдіяльності. Навчання дорослих суттєво відрізняється від навчання учнів тим, що в дорослих немає вільного часу для цього; для них навчання – це життєва потреба з конкретною метою; вони прагнуть якнайшвидше отримати від результатів навчання практичну віддачу, тому свідомо навчаються й можуть оцінити якість організації навчального процесу.

Доросла працююча людина може бути суб'єктом навчання як самоосвітньої діяльності або спеціально організованого процесу. Самоосвіта – це специфічний вид діяльності, в процесі якого дорослий завдяки самостійному визначенню цілей задовольняє власні пізнавальні потреби

або вдосконалює здібності, якості та властивості особистості.

У Положенні про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів визначено такі завдання навчання працівників [18]:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності;

- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;

- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;

- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;

- оцінка можливості застосування досягнень науки і техніки, технологій та перспектив їх розвитку в педагогічній практиці;

- розроблення пропозицій щодо удосконалення навчально-виховного процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки і виробництва;

- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання;

- створення навчально-методичних матеріалів, електронних засобів навчання, призначених для використання при підготовці майбутніх фахівців.

В умовах професійної діяльності викладач повинен бути здатним до швидкого орієнтування в змінюваних умовах, знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях, зберігаючи при цьому спокій та самовладання. З огляду на такі умови професійної діяльності, потенціал викладача вищої школи має характеризуватися високим рівнем загального розвитку (інформаційна компетентність щодо

сучасних економічних та соціальних змін, науково-філософський світогляд, педагогічна культура, ерудованість, креативність, здатність до саморозвитку і самовдосконалення); професійно-гуманістичною спрямованістю (ціннісне ставлення до професії та суб'єктів навчання, повага до колег, прагнення до підвищення знань, потреба творчої діяльності), сформованістю професійно важливих якостей (педагогічні здібності, високий рівень самодисципліни, організованість, відповідальність) та ефективною професійною діяльністю, яка потребує наявності у викладача високого рівня самоорганізації, професійної гнучкості.

На думку Н. Климко [7], самоорганізація виступає рушієм самоосвіти й формування професійних якостей викладача, а також створює умови для виявлення інших якостей, вносячи упорядкованість, організованість і раціональність у роботу викладача. Найбільш важливими серед таких якостей є: планування повсякденної роботи викладача; організація і виконання режиму і розпорядку дня; облік та економне використання робочого часу; раціоналізація педагогічної діяльності, використання більш досконалих способів і прийомів праці.

Як засвідчує аналіз наукової літератури [2, с. 311; 22, с. 75], самоорганізація – це діяльність та здатності особистості, які базуються на умінні себе організовувати. Вона проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки своїх дій, почутті обов'язку.

Високий рівень самоорганізації викладача дозволяє йому усвідомити цілі свого професійного становлення, організовувати взаємодію між суб'єктами навчально-виховного процесу; моделювати, конструювати й корегувати професійну діяльність; формувати перспективи саморозвитку.

Визначимо принципи самоорганізації професійної діяльності викладача: загальнопедагогічні: цілісності й неперервності педагогічного процесу, гуманістичної

спрямованості, суб'єктності, соціально особистісного розвитку зв'язку теорії з практикою та ін.; специфічні: принцип *самодетермінації* – самовизначення викладачем власної поведінки, свободи, внутрішньої мотивації в різних ситуаціях професійної діяльності; принцип *самоактуалізації досвіду* – використання індивідуального досвіду особистості й за потреби – швидка самоорганізація для набуття нових знань; принцип *самокорекції* – усвідомлення специфіки ситуації та власного досвіду й подолання стереотипного розуміння себе як джерела знань та встановлення динамічної рівноваги власної особистості й професійної діяльності; принцип *самоорганізації часу* – усвідомлення власних цілей та планування шляхів їх досягнення; раціональний розподіл часу для рівних видів діяльності з метою подолання монотонності та повсякденної рутини; принцип *розвитку креативного мислення* – створення альтернативних шляхів професійної діяльності, безпосереднє прийняття нестандартних, творчих рішень, подолання невизначеності ситуацій.

Розвиток умінь самоорганізації, на думку К. Рабіної [19, с. 184], варто здійснювати у контексті вивчення ситуаційних факторів життєдіяльності студентів у навчальному закладі, в процесі модельованих навчальних ситуацій (через самопізнання своїх особливостей у процесі педагогічної діагностики, шляхом спеціальних вправ, ігрових і рефлексивних методів закріплення поведінки організованої людини в навчальних ситуаціях і модельованих ситуаціях професійної діяльності), під час самостійної роботи.

До комплексу необхідних і достатніх педагогічних умов, які сприяють досягненню ефективного результату підготовки студентів до самоорганізації у професійній діяльності варто віднести такі: формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності та свого професійного здоров'я; ініціювання рефлексивної позиції майбутнього викладача; розвиток мотивації студента до самоорганізації у навчально-професійній, а надалі й професійній, діяльності шляхом активного застосування на заняттях методу критичного мислення;

розвиток у майбутніх фахівців досвіду поведінки самоорганізованої особистості.

Таким чином, дослідники вважають, що в особистості, яка цілеспрямовано займається самопізнанням, плануванням і організацією своєї діяльності, формуються і закріплюються необхідні знання, уміння, навички, підвищується мотивація до праці, формуються ціннісні орієнтації професійної діяльності та саморозвитку, складається образ організованої людини, який у майбутньому переноситься на реальні життєві й професійні ситуації.

Особлива роль у реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача належить магістратурі, яка на сучасному етапі забезпечує конкурентоздатність вищої освіти у Європі, сприяє розробці та реалізації кожною європейською країною власних імпортно-експортних стратегій у змаганні за інтелект, імідж, ресурси. У магістратурі формуються високоінтелектуальні науково-дослідницькі кадри та еліта професіоналів із високою міждисциплінарною культурою.

За європейськими вимогами ступінь магістра присуджується студентам, які: 1) демонструють знання і розуміння, які ґрунтуються на поглибленні та розширенні здобутків бакалаврського рівня; 2) готові застосовувати знання і розуміння, здатні до розв'язання проблеми в нових або незнайомих обставинах у більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, з орієнтуванням на основну галузь; 3) спроможні комплексно інтегрувати знання, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми над соціальними й етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням знань; 4) спроможні чітко й однозначно робити власні висновки, викладати знання, надавати пояснення фахівцям і нефахівцям; 5) мають сформовані навички, які дозволяють їм продовжувати навчання у вигляді самоосвіти або автономного навчання [1, с. 51]. Зрозуміло, що забезпечити такий результат здатен лише колектив професіоналів, спроможний якісно та адекватно реагувати на освітні зміни й виклики щодо модернізації змісту підготовки суб'єкта

навчання, в тому числі й створення нових спеціальностей, розроблення освітніх програм, планів.

Формами підвищення рівня наукових теоретичних та практичних знань і умінь молодих викладачів, особливо тих, хто є фахівцями в різних наукових галузях знань, але не мають педагогічної освіти, є науково-методичні семінари, навчання в школах молодого викладача, спеціальні курси.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка для молодих викладачів, аспірантів, фахівців із непедагогічною спеціальністю (40 осіб) було організоване спеціальне навчання, яке включало цикл лекцій з педагогіки вищої школи. До змісту навчання було включено такі теми: 1. Демократичні основи системи вищої освіти в Україні. Нормативно-правове забезпечення освітнього процесу у вищій школі. 2. Психолого-педагогічні особливості діяльності викладача у закладі вищої освіти. 3. Самоорганізація викладача вищої школи в процесі професійно-педагогічної діяльності. 4. Зміст, планування та організація навчання у вищій школі. 5. Дидактичні особливості підготовки та проведення викладачем навчальних занять у закладі вищої освіти. 6. Оцінювання ефективності навчального процесу в закладі вищої освіти. 7. Психолого-педагогічні передумови підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі.

Зауважимо, що донедавна практика викладання у закладах вищої освіти молодими фахівцями, які не мають спеціальної підготовки, була розповсюдженою: особливо це стосується закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Нині існують освітні програми підготовки магістрів, які надають кваліфікацію “Викладач закладу вищої освіти”, крім того, на підготовку до викладання у вищій школі орієнтований освітній зміст освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії.

Актуальність спеціальної підготовки до роботи у закладах вищої освіти підтверджують і результати проведеного у 2016 році опитування студентів магістратури (60 респондентів), які здобували спеціальність, що надає їм право викладання у вищій школі. Так у 45 % респондентів наявний страх перед студентською аудиторією: студенти

фіксують у себе недостатність досвіду, невпевненість, боязнь виступати перед великою аудиторією, невпевненість у своїх ораторських здібностях, вони відзначають велику відповідальність перед студентами та викладачами. Саме тому і визначають необхідність сформувати у себе навчальні уміння (знання та вміння, пов'язані зі структуруванням навчальної інформації для подання студентській аудиторії) – 13,3 % та сформувати відповідні особистісні та професійні якості – 45 % (смівість – 11,7 %, упевненість – 30 %, зменшення рівня тривожності – 3,3 %).

За своєю психічною сутністю діяльність викладача вищого навчального закладу є складною працею, яка потребує від педагога чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, ґрунтовних знань не лише з фахових дисциплін, але й вікової психології, теорії й практики навчання і виховання, стійких інтересів та сформованості відповідних особистісних і професійних якостей.

Оцінюючи особистість сучасного викладача [11], студенти критично переглядають особистісні та діяльнісні характеристики педагога, схвалюючи його креативність, на противагу традиційним методам діяльності (понад 55 %), ерудованість, міждисциплінарну обізнаність (51,2 %), інноваційність діяльності, поінформованість у сфері технологічних новинок та їх активне упровадження (51,2 %), готовність та активність щодо професійного самовдосконалення (близько 30 %) та ін. Спроможність відповідати суспільним запитам та потребам студентської аудиторії, на думку респондентів, вимагає розвитку у викладачів уміння мобілізувати себе для роботи, здатності вирішувати різні ситуації професійної діяльності, в тому числі й комунікативної взаємодії, які потребують адекватного реагування на обставини та застосування відповідної стратегії вирішення (88,2 %).

Вимоги, поставлені суспільством загалом та сучасним студентством до особистості викладача, зобов'язують його бути взірцем високого професіоналізму, фахової майстерності, глибоко ерудованим та технологічно обізнаним фахівцем, опановувати та застосовувати у

практичній діяльності інноваційні методи, керуватися гуманістичними технологіями у взаємодії зі студентами, гнучко реагувати на ситуації професійної діяльності, бути готовим до самовдосконалення, відкритим для нового досвіду й постійно підвищувати свій фаховий рівень.

Відтак освітні програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи мають забезпечувати такі результати навчання, які дають випускникам можливість адекватно реагувати на запити часу. На вирішення цих завдань спрямована запроваджена у Житомирському державному університеті імені Івана Франка освітня програма "Педагогіка вищої школи", й зокрема такі дисципліни нормативної частини, як "Моделювання освітньої та професійної діяльності фахівця", "Теорія і практика вищої професійної освіти", "Інформаційні технології в освіті", "Моделювання діяльності фахівця", "Фізична культура та психологічний тренінг", та варіативної частини: "Основи самоорганізації у професійній діяльності", "Педагогіка інновацій у вищій школі", "Методика розв'язування професійно-орієнтованих задач", "Основи педагогічної творчості" та інші. Зміст навчальних дисциплін відображає загальні та спеціальні компетентності, необхідні й достатні для формування інтегральної здатності майбутнього фахівця розв'язувати складні завдання й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, бути готовим до здійснення інновацій та діяльності в умовах невизначеності й підвищених вимог.

Окрему роль відводимо навчальній дисципліні "Основи самоорганізації у професійній діяльності", у процесі вивчення якої студенти магістратури засвоюють теорію і практику самоорганізації у професійній діяльності; формують ціннісне ставлення до власної особистості та потребу доцільно використовувати особистісні ресурси задля власного успіху і забезпечення професійної ефективності та збереження професійного здоров'я. Поставлена мета реалізується через систему активної взаємодії суб'єктів навчання у процесі засвоєння змісту навчальної дисципліни, який відображено у трьох модулях: *"Самоорганізація викладача у професійній діяльності:*

сутність, підходи, детермінанти", "Психолого-педагогічні умови ефективної самоорганізації викладачем професійної діяльності", "Технології ефективної самоорганізації у професійній діяльності".

Навчально-професійні форми діяльності студентів магістратури передбачають послідовне моделювання предметно-технологічного та соціального контекстів їх майбутньої професійної діяльності. Такі форми навчання, як організаційно-діяльнісна гра, тренінг, дискусії, рольове моделювання, аналіз ситуацій самоорганізації у професійно-педагогічній діяльності, проектна діяльність, різні види практик та інші, сприяють засвоєнню педагогічного контексту майбутнього фаху (виконанню функціональних обов'язків, ролей, дій, поведінки), набуттю навичок самоорганізації соціальної та комунікативної взаємодії (діяти в умовах відносної невизначеності, працювати в команді, вести діалог, брати на себе відповідальність), просторово-часової самоорганізації своєї поведінки.

Активні методи контекстної підготовки вміщують ефект новизни, неочікуваності, нестандартності й дають змогу прогнозувати можливі варіанти своєї поведінки в різних ситуаціях. З допомогою таких методів відображається сутність майбутньої професії, формуються професійні якості, відпрацьовуються моделі організації професійної діяльності в близьких до реальних умовах.

Відтак, контекстна підготовка майбутніх викладачів до професійної педагогічної діяльності реалізує *продуктивну стратегію навчання*, одним із шляхів реалізації якої у вищих навчальних закладах є організація навчального процесу на основі педагогічної співтворчості викладача і студента. До об'єктивних і суб'єктивних чинників успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів у навчальному процесі відносимо такі: оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів; введення елементів творчого тренінгу в процес підготовки; проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань; переважне застосування педагогічних засобів непрямого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості; застосування

групової форми навчання студентів; створення психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу; формування мотивації до співтворчості у суб'єктів взаємодії; трансформація позиції викладача з носія інформації на консультанта та організатора процесу навчання [6, с. 346].

Продуктивною формою підвищення й удосконалення, яка, спираючись на індивідуальний підхід, оперативно і достатньо повно забезпечує індивідуальні потреби працюючих викладачів у здобутті певних знань, виробленні навичок й умінь, особистісному і професійному зростанні, є *стажування*.

Стажування здійснюється з метою формування і закріплення на практиці професійних компетентностей, здобутих у результаті теоретичної підготовки, щодо виконання завдань і обов'язків на займаній посаді або посаді вищого рівня, засвоєння передового досвіду, формування особистісних якостей для виконання професійних завдань на новому, більш високому, якісному, рівні в межах певної спеціальності.

Відповідно до Положення [18], метою підвищення кваліфікації та стажування працівників є вдосконалення професійної підготовки особи шляхом поглиблення і розширення її професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності. Відповідно до тривалості навчання педагогічних працівників стажування здійснюється за двома видами підвищення кваліфікації: довгострокове та короткострокове навчання. Навчання за програмою довгострокового підвищення кваліфікації спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських компетентностей, у тому числі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їх компетенції тощо. Навчальний план довгострокового підвищення кваліфікації передбачає аудиторні заняття, самостійну навчальну роботу

працівників та форми проведення підсумкового контролю. Термін довгострокового підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить не менше 108 академічних годин: 72 години аудиторних і 36 годин самостійної навчальної роботи або в іншому співвідношенні в межах від однієї третини до двох третин загального обсягу академічних годин.

Навчання за програмами короткострокового підвищення кваліфікації – семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, "круглих столів" тощо – передбачає комплексне вивчення сучасних та актуальних наукових проблем галузі освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури тощо. Навчальні програми семінарів-тренінгів та тренінгів спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення особистісних професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти. Термін короткострокового підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить не менше 108 академічних годин.

Стажування науково-педагогічних працівників як одна з форм їх професійного вдосконалення здійснюється в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук України, а також в академіях та інститутах післядипломної педагогічної освіти. Педагогові, який проходить стажування в університеті чи наукових установах, відповідно до теми його стажування призначається консультант із числа провідних фахівців навчального закладу. Консультант забезпечує необхідні умови для проходження стажування, спільно із викладачем, який проходить стажування, уточнює індивідуальний план роботи, контролює виконання плану стажування, бере участь у підведенні підсумків цієї форми підготовки кадрів. Тематика стажування визначається педагогічним працівником відповідно до дисципліни, яку він викладає. Навчання забезпечує поєднання теоретичного матеріалу з

практичною спрямованістю у вирішенні конкретних завдань і проблем розвитку вищих навчальних закладів. Тому програма стажування викладачів може передбачати такі види самоосвітньої діяльності:

- ознайомлення з науково-методичною базою кафедр вищого навчального закладу (університету, інституту);

- аналіз навчально-методичної бази підрозділу для виконання завдань стажування, відвідування лекцій провідних викладачів за темою стажування (вивчення педагогічного досвіду);

- ознайомлення з методикою організації й проведення лекційних, семінарських та практичних занять провідних викладачів університету, які використовують сучасні інформаційні засоби;

- робота з ресурсами бібліотечно-інформаційного центру, ознайомлення та участь у процесі розроблення сучасних електронних засобів навчання, пошук у мережі Internet відкритих ресурсів за дисциплінами стажування, набуття нового досвіду щодо застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні;

- підготовка навчально-методичного забезпечення за завданнями стажування;

- екскурсії до провідних установ та підприємств;

- консультації керівника, консультанта стажування тощо.

Після закінчення стажування педагог готує звіт про виконання індивідуального плану стажування, про отримані результати підвищення кваліфікації, пропозиції щодо впровадження в практику роботи своєї організації певних ідей та інші документи, які підтверджують ефективність стажування.

Особливість і цінність програм стажування для науково-педагогічних працівників визначається такими значущими аспектами : 1) участю навчального закладу, який направляє на стажування свого працівника, у проектуванні й/або узгодженні освітньої програми стажування; 2) високою мотивацією стажерів щодо засвоєння програми; 3) спрямованістю на формування і розвиток основних компетенцій стажувальників на основі діяльнісного підходу

з виходом на конкретні затребувані закладом вищої освіти і науково-педагогічним працівником результати, наприклад, готовність розвивати інноваційну інфраструктуру свого навчального закладу, впроваджувати практично отриманий у процесі стажування досвід, здійснювати науково-дослідницьку діяльність із використанням нових методів, за новими напрямками тощо; 4) розвитком контактів у академічному науковому й освітньому середовищі. Таким чином, стажування сприяє закріпленню знань, умінь, навичок, необхідних педагогу в процесі науково-дослідницької діяльності, а також вивченню передового досвіду і набуттю професійних та організаторських навичок для виконання обов'язків займаної ним чи вищої посади.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що зміст та стратегія професійної діяльності викладача вищої школи залежить від соціокультурних умов, у яких функціонує система вищої освіти, та освітніх завдань щодо якості підготовки фахівця на конкретному етапі суспільного розвитку. Виокремлені провідні тенденції у системі вищої освіти зумовляють потребу якісних змін у підготовці фахівців й окреслюють вимоги до особистості викладача вищої школи у сьогоденні. У міжнародних та національних документах визначено вимоги до викладача як особистості й професіонала, який повинен мати сучасні наукові знання, володіти професійною гнучкістю, мобільністю в умовах інституційної відкритості вищих навчальних закладів, відповідати запитам сучасного освітнього простору. Посадові обов'язки, напрями професійної діяльності в умовах нових обсягів інформації, множинності технологій спонукають викладача до навчання упродовж свого життя та ефективних змін своєї особистості. Формування висококваліфікованого фахівця, творчої особистості відбувається за умов надання майбутньому викладачеві можливостей для самореалізації, самоорганізації, самовиховання та самовдосконалення, що відбувається у процесі активної навчально-професійної діяльності, яка відображає контексти їх майбутньої професії.

Література

1. Батечко Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н. Г. Батечко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2012. – № 1. – С. 49–54.
2. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. – К. , 2007. – 512 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. / С.С.Вітвицька. – Житомир, 2003. – 232 с.
4. Гринько В. О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху / В. О. Гринько // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. – 2012. – № 17. – С. 166–173.
5. Дольская О. А. Трансформации рациональности в современном образовании : [монография] / О. А. Дольская. – Харьков : НТУ “ХПИ” ; Изд. Савчук О. О., 2013. – 352 с.
6. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т.1. – 400 с.
7. Климко Н. В. Проблема самоорганизации в профессионально-педагогической деятельности [Електр. ресурс] / Климко Н. В. – Режим доступу: <http://pravmisl.ru/>
8. Концепція розвитку освіти на період 2015-2025 років (проект) [Електр. ресурс]. – Реж. дост. : <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini>.
9. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації [Електронний ресурс] / Кремень Василь. – Режим доступу : <http://znannya.org.ua/index.php/nukovi-statti/226-osobistist-v-osvitnomu-prostori-suchasnoji-tsivilizatsiji>
10. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти / Кремень В. Г. // Проблеми освіти: зб. наук. праць. – Вінниця-Київ, 2015. – Вип. 82. – С. 7-15.
11. Мирончук Н. Трансформація функціонально-професійної ролі викладача вищої школи в умовах соціокультурних змін // Митець – культура – виміри часу: Міжнар. наук. читання 2017 р. в Музеї Бориса Лятошинського в Житомирі : зб. статей / ред.-упоряд. І.Є.Копоть. – Житомир, 2017. – С. 377-387.
12. Мирончук Н. М. Стратегічні напрями професійної підготовки викладачів вищої школи в контексті інтеграційних освітніх процесів / Мирончук Н. М. // Андрагогічний вісник. – 2016. – № 7. – С. 130-138.

13. Мирончук Н.М. Особливості праці викладача вищого навчального закладу в контексті самоорганізації його професійної діяльності / Мирончук Н.М. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 147–151.

14. Момот О.В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. – Полтава, 2016. – 311 с.

15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

16. Обозов Н.Н. Психология работы с людьми: советы руководителю / Обозов Н.Н., Щекин Г.В. – К., 1990. – 205 с.

17. Панфілов О. Ю. Соцієтальні детермінанти розвитку сучасної освіти / Панфілов О. Ю., Венгерова Е. С. // Вісник Націон. універс. «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2015. – № 3 (26). – С. 20-30.

18. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів / Наказ МОНмолодьспорт № 48 від 24.01.13 р. [Електр. ресурс]. – Режим дост.: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/35452/

19. Рабина Е. И. Моделирование развития умений самоорганизации времени у студентов вуза [Електр. ресурс] / Рабина Е.И. // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – Вып. 2. – Режим дост.: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата зверн.: 14.07.2015).

20. Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высш. образования (Париж, 11.11.1997 г.) [Електр. ресурс]. – Реж. дост.: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>

21. Саух П.Ю. Новый образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства / Саух П.Ю. // Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матер. Міжн. наук.-пр. конф., 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К., 2009. – С. 63-74.

22. Синергетика і освіта : [монографія] / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Ін-т обдаров. дитини, 2014. – 348 с.

23. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). – Київ, 2014. – 75 с.

24. Сучасна українська освіта в контексті перспектив світового розвитку [Електр. ресурс]. – Режим дост.: <http://www.google.com.ua/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q>

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

На сьогодні очевидним є факт, що модернізація економіки країн неможлива без підготовки дорослого населення з відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме воно здатне гнучко реагувати на нововведення, генерувати принципово нові ідеї, впроваджувати новітні технології, обслуговувати технологічно оновлене устаткування, адаптоване до сучасних вимог інноваційного суспільства. Тому сучасному спеціалісту потрібно постійно оновлювати свою «базу» знань і вмінь, щоб залишатися конкурентним на ринку праці. Для цього потрібно займатися самоосвітою або проходити перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації, стажування тощо. Саме ці форми підвищення професійного рівня спеціалістів лежать в основі концепції освіти дорослих.

На V Міжнародній конференції з освіти дорослих (1997) освіта якраз і була названа ключем до ХХІ століття та одним із унікальних засобів забезпечення стабільного розвитку суспільства, вона також визначена як «проблема номер один» на міжнародному рівні на зустрічах «Великої вісімки» (Кельнська хартія, Кельн, 1999 р., Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти «Великої вісімки», Токіо, 2000 р.); учасниками: Софійської конференції освіти дорослих (Софія, 2002), Міжнародної конференції міст, що навчаються (Пекін, 2013), Міжнародної ради з освіти дорослих (Монреаль, 2015), Європейської Асоціації освіти дорослих (Брюссель, 2016). Відповідно до прогнозів науковців, у ХХІ ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства.

У зв'язку з цим пріоритетного значення для України набувають наукові дослідження, присвячені питанню розвитку освіти дорослих як складової загальної системи неперервної освіти в її формальних, неформальних та інформальних вимірах. Переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого

регулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права й обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. У цьому контексті вивчення досвіду Словацької Республіки з розбудови системи освіти дорослих викликає значний інтерес і може стати підґрунтям для творчого використання його позитивних ідей на українському ґрунті.

Україна і Словацька Республіка – досить молоді незалежні європейські держави, які виникли внаслідок вікових національно-визвольних змагань українського і словацького народів, краху тоталітаризму на зламі 80-90-х років XX століття.

Упродовж 1990-х років у основному співпадали головні українські й словацькі завдання національно-державного будівництва, боротьби за міжнародне визнання обох країн та реалізації політики безпеки і співробітництва. Україна була першою державою, яка в 1993 р. визнала незалежність Словацької республіки. Вона – єдина із пострадянських держав, яка безпосередньо межує з Словаччиною і спрямована лише на зміцнення добросусідських відносин. Усе це заклало міцну основу динамічного розвитку українсько-словацького міждержавного співробітництва.

Україну і Словаччину пов'язують не лише спільні кордони, традиційні господарські зв'язки, але й близькі проблеми освітнього та культурного характеру, зокрема невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам економіки. Проте у цій ситуації Словаччина як держава – член ЄС має більший досвід щодо:

- використання вагомих педагогічних досягнень у галузі освіти дорослих, які вивчають та рекомендують європейські освітні інституції для поширення;

- поєднання європейських та світових підходів із національними особливостями своєї культури, історії, політики, менталітету.

Аналіз науково-педагогічної літератури й дисертаційних робіт дає підстави стверджувати, що проблема розвитку освіти дорослих у Словацькій республіці ще не стала

предметом системного вивчення й спеціального аналізу вітчизняними вченими.

Тому дослідження етапів становлення та розвитку системи освіти дорослих у Словаччині дасть можливість сформулювати ряд практичних рекомендацій стосовно перспективних напрямів удосконалення системи освіти дорослих України з урахуванням словацького позитивного досвіду.

Актуальність освіти дорослих для Словаччини обумовлена: труднощами адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов; зниженням зайнятості дорослого населення; зростанням безробіття; зниженням рівня доходів на душу населення; втратою кваліфікації дорослого населення та відсутністю необхідних навичок; небезпекою зниження рівня доступності освіти для дітей, чий батьки соціально й економічно не адаптовані у суспільстві та ін.

Поняття «дорослий учень» у Словаччині, як правило, не пов'язане з віком. Відповідно до чинного законодавства [25], ми розуміємо дорослого учня як учня, для якого навчання не є основною діяльністю, тобто він вчиться паралельно з роботою.

Сучасному розвитку освіти дорослих у Словаччині сприяли глобальні педагогічні тенденції кінця 20-го століття: необхідність у всебічному розвитку особистості; підвищенні професійного, культурного та загального рівня освіти працівників; поглиблення та розширення їх навичок; професійної переорієнтації. Останнє постало необхідною умовою для проходження науково-технічного прогресу третього тисячоліття, інтенсифікації виробництва та усієї світової економіки загалом.

В економіці відбувся перехід від екстенсивного до інтенсивного розвитку, що призвело до суттєвих змін у всіх сферах суспільної діяльності: акцент було перенесено на інтенсивні, якісні фактори розвитку народного господарства, виконання таких економічних і науково-технічних вимог і завдань, як підвищення ефективності та продуктивності виробництва за рахунок упровадження наукових відкриттів та інноваційних технологій; якості та

конкурентоспроможності продукції на світових ринках; гнучка і чутлива реакція на зміну робочих завдань; раціональне та рентабельне використання енергетичних ресурсів і людської праці; впровадження підвищення рівня управління на всіх рівнях; активна участь у міжнародному економічному та науковому співробітництві.

Виконання цих та інших економічних і науково-технічних вимог і завдань не даються легко, спокійно й автоматично – тільки за певних умов. Однією з таких є реалізація дуже високої якості та ефективного навчання і підготовки дорослих для різних робочих місць відповідно до поточних і перспективних потреб різноманітних галузей економіки, а також систематичне підвищення кваліфікації працівників. Найсучасніші машини морально старішають через п'ять років. Подібним чином, знання працівників та експертів, які обслуговують ці машини, стають анахронічними. Працівник повинен оволодівати навичками з модернізації, інновації та гнучкості у темпі, трохи швидшому, ніж існуючий розвиток майстерності та технологій виробництва. Важливо також створити умови для більшої мобільності та більш гнучкої перепідготовки робочої сили. Для цього потрібно поглибити процес перспективного планування потреб кваліфікованих працівників та їх підготовки.

Цілком очевидно, що нинішні соціальні умови набувають першорядної важливості у процесі підвищення кваліфікації та перекваліфікації робітників. Відповідно, система постійного навчання та перепідготовки трудових кадрів також потребує вдосконалення. Цьому сприяє система освіти дорослих.

Характерною особливістю освіти на сучасному етапі суспільного розвитку є те, що вона стає ціложиттєвим процесом. Загалом, ідею безперервної освіти і навчання людини сформулював ще у XVII ст. Ян Амос Коменський у своїй праці «*Ranpaedia (Vševýchova)*». Ця надихаюча, інноваційна ідея за часів видатного педагога не була реалізована в основному через те, що соціально-економічними умовами тієї епохи вона не була затребувана. Період Я. Коменського – це період Просвіти, характерною

ознакою культури якої є ідеї гуманізму, в зв'язку з якими формується новий погляд на світ і людину. Гуманізм ставить у центр уваги людину, яка в ідеалі повинна бути життєрадісною, сильною духом і тілом. Проголошувалась ідея гармонійного й багатостороннього розвитку особистості, що було притаманно ще античній педагогіці. Згодом ці ідеї у трансформованому вже вигляді набули актуальності у XX столітті. Під впливом соціально-економічних умов і факторів навчання протягом життя постає закономірністю. Зміни у характері та змісті праці, викликані науково-технічною революцією, особливо інтелектуалізацією та змішуванням фізичної й розумової праці, комплексною механізацією, автоматизацією, комп'ютеризацією та інноваційністю робочих процесів, ескалацією та раціональним використанням вільного часу; широка участь громадян у суспільному управлінні; інформаційний вибух обумовлюють необхідність реалізації концепції ціложиттєвого навчання (*celoživotné vzdelávanie*).

Дана концепція здійснюється відповідно до чинних психологічних досліджень, якими встановлено, що людина здатна навчитися не тільки у молодому, але і у більш старшому віці. Освіта протягом життя постає як необхідна активність людини будь-якого віку, що передбачає можливість не тільки оновити, змінити і використовувати раніше набуті знання і навички, але й розширювати свої розумові горизонти, підвищити культурний рівень, розвивати навички та позитивні риси особистості, набувати нового досвіду вже у новій спеціалізації.

У контексті ціложиттєвого навчання важливої ролі набуває освіта дорослих. Вона охоплює широкий спектр навчально-просвітницької діяльності за участю дорослих громадян продуктивного і післяпродуктивного віку і проводиться на кшталт подальшого професійного, рекваліфікованого, континуального навчання; громадянської освіти; організації культурно-дозвілєвої діяльності дорослих та університетів третього віку (рис. 1).

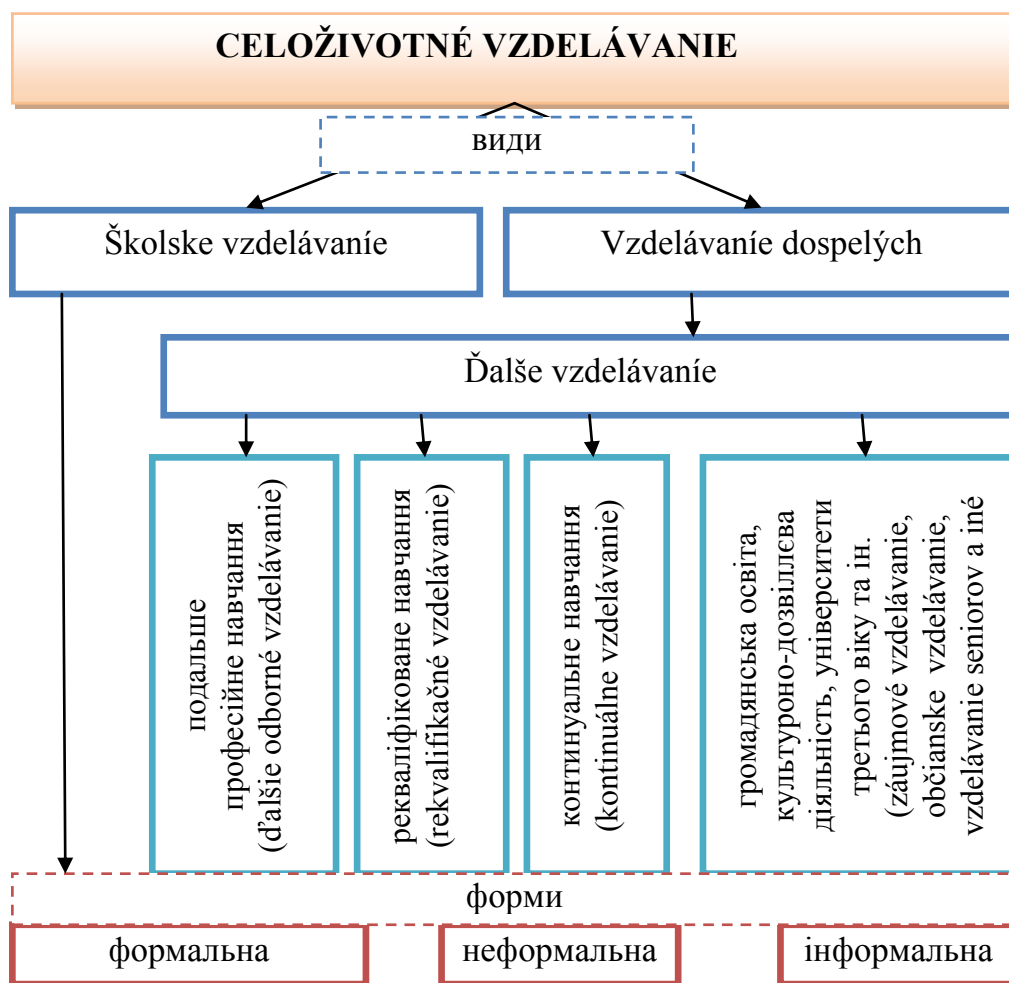


Рис. 1. Система освіти дорослих у Словацькій республіці (складено автором).

Кожна країна відповідно до свого історичного розвитку, національних традицій, умов, перспектив формує свою систему освіти. Педагогічний словник визначає «систему освіти» як «сукупність закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти» [8]. Г. Васянович відзначає, що система освіти повинна ще «згідно з Конституцією та іншими законами України здійснювати освіту і виховання громадян» [4]. Тобто функціонування системи освіти забезпечується державою.

У контексті освіти дорослих вказана сукупність закладів освіти та установ має чітке спрямування на дорослого учня. Найширше розкриття поняття «доросла людина» було запропоноване на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі 1976 року – «будь-яка людина, що визнана дорослою в тому

суспільстві, до якого вона належить [32, с. 2]. У Словаччині дорослою вважається людина, котра є «суб'єктом соціально-трудової діяльності та відповідально й самостійно приймає рішення» [28]. Критеріями дорослості виступають біологічна, психологічна, соціальна, емоційна, суспільна, розумова та юридична зрілість. Відповідно до вказаних критеріїв виділяють такі періоди дорослості [26]:

- 18–24 – юнацтво (*mladí dospelí*);
- 25–44 – молодший середній вік (*mladší stredný vek*);
- 45–64 – старший середній вік (*starší stredný vek*) або зрілість;
- 65–74 – пізня зрілість (*starší dospelý vek*);
- 75 і більше – поважна зрілість (*kardinálsky vek*).

Спираючись на визначення дорослості та її критерії, систему освіти дорослих у Словаччині можемо окреслити як сукупність закладів освіти, наукових, науково-методичних, методичних установ, науково-виробничих підприємств, інформаційних служб, інших юридичних та фізичних осіб, які мають право на надання освітніх послуг дорослим учням. Система освіти дорослих у Словацькій республіці відображає взаємозв'язок між індивідом та суспільством через соціальну відповідальність особистості. Дорослі самі відповідають за власні результати навчання. Освіта лише допомагає усвідомити дорослим свою природну здатність до саморегуляції. Специфічною рисою освіти дорослих у Словаччині є врахування соціального контексту життєвого простору дорослого. Чітко прослідковується тенденція до використання освіти дорослих як фактора соціальної адаптації та соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (безробітних, інвалідів, біженців, мігрантів, національних меншин та ін.) [21].

Освіта дорослих у Словацькій республіці регулюється Законом «Про освіту протягом життя» [33], який визначає основний принцип функціонування системи освіти дорослих у Словаччині – принцип навчання протягом життя.

Ініціатива офіційного запровадження поняття «навчання протягом життя» у систему освіти належить таким провідним міжнародним організаціям, як Рада

Європи, ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва та розвитку, Світовий Банк. Вона стала реакцією на конкретне замовлення професійної сфери. Підхід, запропонований міжнародними організаціями, орієнтується на систему забезпечення якості освіти, яка б відповідала запитам сучасного світового ринку праці. Таким чином, навчання протягом життя – це спроба узгодити потребу особистості інтегруватися до суспільства з потребою суспільства використовувати потенціал кожної особистості для забезпечення свого економічного, культурного та політичного саморозвитку [1].

У змісті освіти дорослих у Словацькій республіці на перший план виступає ліквідація економічної, екологічної, правової, комп'ютерної неграмотності дорослих, яким необхідно не тільки «вижити», а й діяльно, активно, творчо, з повною самовіддачею жити у нових соціальних умовах. Особливо це стосується маргінальних груп населення, зокрема ромів.

Освіта дорослих ромів з маргіналізованих громад розглядається словацькими педагогами більш широко, з точки зору соціальної функції освіти. Навчання не зводиться лише до перенесення сукупності знань і навичок, воно також включає у себе способи досягнення повноцінної участі особистості в освіті. На думку М. Lukáč та S. Lukáčovej, ризик «застрявання» маргіналів у їх життєвих стратегіях можна усунути за допомогою цілеспрямованої підтримуючої дії системи освіти, побудованої за принципом «освіта протягом життя» [21].

Такий підхід до системи освіти дорослих сформувався у Словацькій республіці у другій половині ХХ століття під впливом соціально-економічних умов, викликаних становленням Словаччини як суверенної, незалежної держави. Після 1990 року виникла необхідність конституювання та розвитку андрагогіки як галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих. Історично так склалося, що увага словацьких педагогів була прикута не до формування теоретико-методологічного базису андрагогіки, а до практичних аспектів її функціонування у

контексті освіти дорослих. Цей процес супроводжувався орієнтацією на інтегральну андрагогіку, в якій психологія та соціологія відіграють вирішальну роль [27]. У цьому контексті система освіти дорослих у Словацькій республіці має більш прикладний характер, аніж це можемо спостерігати в Україні. Причиною тому стала орієнтація на скандинавську систему освіти дорослих, тісно пов'язану з ім'ям данського вченого, філософа і педагога Н.Ф.С. Грундтвіга. Скандинавські країни мають тривалі традиції та певні специфічні відмінності в системі освіти дорослих порівняно з іншими країнами, ефективність якої не викликає сумніву. Дослідник скандинавської системи освіти дорослих О. Огієнко вважає, що саме освітня концепція Н. Ф. С. Грундтвіга (1783-1872) слугувала передумовою та основою для розвитку андрагогіки як науки у ХХ столітті [7]. Ще у 1836 році Н. Ф. С. Грундтвіг запропонував створювати школи нового типу, т.зв. «народні університети» – щось на зразок неформальних вечірніх шкіл та шкіл-лекторіїв для дорослих, які не мали достатньої освітньої підготовки, де популярно викладалися останні дані різних наук. Головний лозунг «народних університетів» Грундтвіга – «Школа для життя!», тому уся концепція датського педагога будувалася на прагненні зрозуміти, які знання і вміння реально потрібні дорослим учням. Це не означало виключно прагматичну спрямованість шкіл Грундтвіга (наприклад, там вивчалися література й історія), – мова йшла про те, що ці знання повинні бути сприйняті людьми і служити загальному єдності. Грундтвігіанські школи були своєрідними громадами, де дозволя та колективна праця були так само спільною справою викладачів та учнів, як і, власне, саме навчання [6].

«Народні університети» набули небувалого поширення і в інших країнах, зокрема й у Словацькій республіці, територія якої у ХІХ столітті належала до Австро-угорської імперії. Важливим соціальним наслідком діяльності «народних університетів» для Словаччини було створення мережі сільських клубів для молоді та незалежних приватних шкіл, ідейним натхненником яких стала Матиця словацька (Matica slovenskej) – національний інститут словацької

культури (заснований 1862 р.). Метою діяльності інституту було збереження та поширення народно-виховних традицій словаків, залучення дорослих до вирішення суспільних потреб народного господарства та культури.

Враховуючи зазначене, період другої половини XIX століття можемо окреслити як пропедевтичний у становленні системи освіти дорослих у Словацькій республіці. Він характеризується виділенням "дорослості" як соціально-психологічного феномену та розробкою педагогічної теорії освіти дорослих за зразком скандинавської наукової школи (Ю. Фандлі, С. Тешедік, П. Міхалко, Й.І. Байза та ін.).

Перша половина XX століття означена двома Світовими війнами, які обумовили соціально-економічні та політичні умови формування Словаччини як держави. У результаті розпаду Австро-Угорської імперії 1918 року виникає Чехословацька республіка як єдина держава чехів та словаків. Перед новою країною постали складні завдання розбудови суспільства, формування народного господарства й розвитку системи освіти. У зв'язку із цим виникає необхідність у спеціальних інституціях для дорослих (виникає Чехословацьке педагогічне товариство, відновлює свою діяльність Матиця словацька), мета діяльності яких полягала у формуванні нової генерації громадян, залучення їх до активної професійної діяльності відповідно до особистих і суспільних потреб та нахилів, розвитку культурного світогляду пролетаря. У цілому для першої половини XX століття характерна практична спрямованість досліджень у галузі освіти дорослих у Чехословаччині: відбувається створення кафедр, науково-дослідних інститутів, професійних об'єднань, націлених на вдосконалювання процесу навчання загалом і дорослих зокрема.

60-80-ті роки XX століття – це період активних міжнародних наукових досліджень стосовно ціложиттєвого навчання та освіти дорослих. Аналізується понятійний апарат; поглиблюється уявлення про освіту дорослих як засобу соціального та культурного розвитку країни, як фактору самореалізації дорослої людини [7]. Водночас, у

європейських країнах та США андрагогіка починає визнаватися як самостійна наукова дисципліна, що не могла не вплинути на формування андрагогічної концепції у Чехословаччині.

У 1965-1970 роках відбулося перше загальнодержавне дослідження фундаментального характеру «Система освіти та виховання дорослих» [32] (координатори: Ф. Хихлік, П. Пашка), результатом якого стало закладення наукових основ педагогіки дорослих та трьох її підсистем: шкільного, позашкільного та корпоративного навчання дорослих.

Наукові основи педагогіки дорослих складають публікації та видання прикладного характеру з проблем професійної орієнтації, рекваліфікації та ціложиттєвого навчання дорослих, зокрема монографії П. Пашка, Ш. Пасіара, К. Шкоди, Й. Граца, Е. Лівечка, М. Тума, Й. Пергацса, наукові статті В. Швеца та ін. Крім того, у 1972-1989 роках діяло Товариство професійного навчання та освіти дорослих (*Edícia osvetoveho pracovníka*), за сприянням якого було видано 22 монографії з проблем педагогіки дорослих (Ф. Хихлік, К. Шкода, Ш. Пасіар, П. Пашка, В. Джува, Й. Пергацс, Г. Жаткуляк, В. Фабрі, Куклінкова-Загоршекова-Фішєрова та ін.)

У цей же час виходить у світ «Педагогічна енциклопедія Словаччини», керівником якої був академік О. Павлік, котрий змобілізував науковий потенціал спеціалістів з педагогіки у Словаччині, створивши сприятливі умови для роботи групи дослідників (Й. Пергацс, Г. Жаткуляк, Я. Слобода, Т. Олік, Ф. Карас, В. Фабі) під керівництвом П. Пашка та Ш. Пасіара. Результати їх досліджень були також представлені у спеціальних профільованих виданнях – «Просвітницька робота» (*Osvetová práca*) та «Новий шлях» (*Nová cesta*), спрямованих на розвиток теоретичної бази педагогіки дорослих.

Окрему групу видань становлять збірники за результатами науково-практичних конференцій з проблеми освіти дорослих, організовані Просвітницьким інститутом у Братиславі (*Osvetový ústav v Bratislave*) та Словацькою комісією з питань освіти і навчання Міністерства освіти

Чехословаччини (1970-1989 рр.). Комісія працювала за такими секціями:

- шкільного виховання та освіти дорослих (керівник Й. Пергацс);
- позашкільної освіти та виховання дорослих (керівник П. Пашка);
- корпоративної освіти та виховання дорослих (керівник В. Кестлер).

У цей час функціонували також Соціалістична академія освіти, в рамках якої самостійно працювала Комісія з виховання та освіти дорослих (керівник Й. Пергацс) та громадські організації, об'єднані у Народний фронт, зокрема Словацький червоний хрест, Словацький союз пасічників та ін., діяльність яких була спрямована на практичну реалізацію принципів педагогіки дорослих.

Завдячуючи такій плідній публіцистичній і практичній діяльності науковців, з 1978 року стала можливою підготовка фахівців зі спеціальності «Виховання та освіта дорослих», зокрема докторів наук в Університеті Коменського (Братислава) та спеціалістів у Прешівському університеті імені Павла Йозефа Шафаріка (Пряшів) на філософських факультетах.

Для наступного етапу (90-ті роки ХХ століття) властива подальша концептуалізація явищ освіти дорослих; продовження досліджень у теоретичному та методологічному напрямках. У 1986-1987 роках готується до друку монографія Й. Г. Жаткуляка, але через сильний політичний тиск з боку пануючого комуністичного режиму ця спроба була не вдалою. Згодом, у 1988 році Ш. Швець видає монографію «Antropogogika = pedagogika + andragogika. In Kultúra slova» [31], у якій запропонував до наукового вжитку термін «антропогогіка» як сукупність понять педагогіка, андрагогіка та герагогіка. Це стало поштовхом до переоцінки значення концепції освіти дорослих, запропонованої Й. Г. Жаткуляком.

У січні 1990 року кафедру виховання та навчання дорослих філософського факультету Університету Коменського у Братиславі очолила В. Прусакова, яка, будучи зацікавленою у якісних змінах сфери освіти та

навчання дорослих, позитивно сприйняла створення у Словаччині такої науки як андрагогіка. Вона також підтримала зміну в підходах до підготовки фахівців (спеціалізованих робітників з вищою освітою), викликаних суспільно-політичними подіями кінця XX століття у Словаччині. В. Прусакова стала керівником нового проекту фахової підготовки студентів зі спеціальності «Освіта та навчання дорослих», яка з 1992 року трансформована в «Андрагогіку». Початок цієї трансформації пов'язаний також з іменами Й. Пергацса, Р. Чорнаніцевої, М. Махалової та ін., які стали розробниками концепції інтегральної андрагогіки, основи якої закладено В. Йохманном.

Андрагогіка, за В. Йохманном, – це наука про комплексне опікування людиною: допомога, модерування, коучинг, супровід у різних сферах її життя [31, с. 9-10]. Це інтеграція особистої діяльності людини з можливостями соціальної педагогіки. У цьому понятті це не лише наука про освіту дорослих, але і:

- пропедевтична та профілактична робота щодо соціальних, психологічних і біологічних патологій, геронтологія й ін.;

- політична, громадянська, культурна освіта, просування і реклама, просвітницька діяльність щодо ефективного управління людськими ресурсами, бізнес-освіта та ін.;

- консультування у сфері соціальної екології, життєвої стратегії, відпочинку, розваг, самореалізації, відносин з іншими людьми та ін.

Даний підхід визначає систему андрагогіки, представлену в словацькій науковій думці (рис. 2):

Такий прагматичний підхід до андрагогіки обумовив формування характерної системи освіти дорослих у Словацькій республіці на початку XXI століття, а саме [33]:

1) *повна загальна освіта (školske vzdelávanie)* – це навчання, яке проводиться у дитячих садках, початкових і середніх школах, професійно-технічних училищах, консерваторіях, школах для дітей з особливими освітніми потребами, на акредитованих навчальних програмах в

університетах, відповідно до діючих державних стандартів освіти;

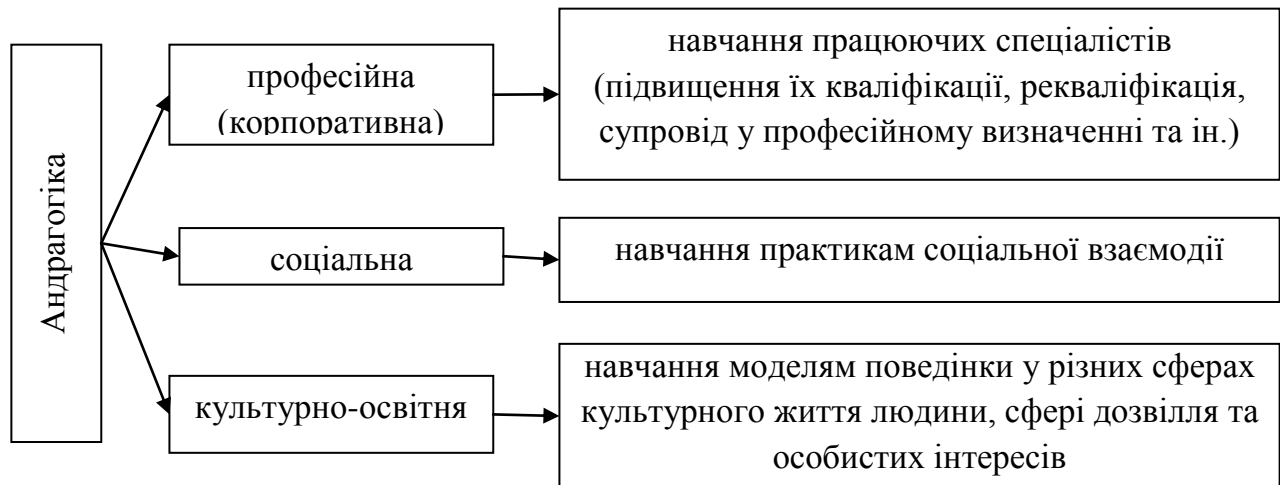


Рис. 2. Система андрагогіки, представлена у словацькій науковій думці (складено автором).

2) *подальша освіта (Ďalšie vzdelávanie)* – це освіта у відповідних навчальних закладах додаткової освіти, яка базується на шкільній освіті (*školske vzdelávanie*), створює можливості: для отримання часткової або повної кваліфікації та її зміни, розширення або поглиблення навичок, набутих у системі шкільної освіти для задоволення особистих професійних інтересів з метою активної участі у житті громадянського суспільства. Успішне завершення подальшої освіти не може бути підтверджене жодним рівнем освіти.

До основних типів подальшої освіти відносять:

– *подальше професійне навчання (ďalšie odborné vzdelávanie)* проходить у рамках відповідної акредитованої освітньої програми, мета якої – удосконалення, відновлення, продовження або поглиблення кваліфікації для виконання професійної діяльності;

– *рекваліфіковане навчання (rekvalifikačné vzdelávanie)* проходить у рамках відповідної акредитованої освітньої програми, мета якої – отримання неповної або повної нової професійної перепідготовки. Професійна перепідготовка – це вид подальшої освіти, що дозволяє працівнику за короткий час отримати нову професію на основі вже наявної. Професійна перепідготовка проводиться з урахуванням наявних і відсутніх для роботи знань, а також

вимог до конкретних професій або посад. Існує два її види: отримання додаткової кваліфікації й удосконалення знань для виконання нового виду професійної діяльності;

– *континуальне навчання (kontinuálne vzdelávanie)* проходить у рамках відповідної акредитованої освітньої програми, мета якої – розширити, поглибити або оновити кваліфікацію дорослого учня, як однієї з умов його подальшої успішної професійної кар'єри;

– *культурно-дозвілєве та громадянське навчання специфічних груп дорослих (людей старшого віку, з обмеженими можливостями здоров'я, соціально неадаптованих та ін.) (záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie)* – освіта за інтересами, громадянська освіта, освіта літніх людей, участь у житті громадянського суспільства в цілому і розвиток їх особистості.

Сучасний етап розвитку освіти дорослих у Словацькій республіці характеризується зростанням ролі практико-орієнтовної спрямованості досліджень, які ґрунтуються на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи та критичної педагогіки Пауло Фрейре.

Під Франкфуртською школою прийнято розуміти одну з найбільш впливових ліворадикальних соціологічних течій, яка виникла у 20–30-і рр. ХХ ст. на базі франкфуртського Інституту соціальних досліджень і «Журналу соціальних досліджень» під керівництвом Макса Хоркхаймера (1895–1973). Франкфуртська школа об'єднала критичні теорії марксизму (особливо її "гегелівську" частину) та психоаналітичну теорію З. Фрейда. Поєднання таких несхожих теорій створило підґрунтя для фрейд-марксизму – критичної теорії вже індустріального суспільства. Ідейною основою школи став фрейдизм, але в інтерпретації Еріха Фромма – автора оригінальної «соціальної» концепції психоаналізу.

Об'єктом критики франкфуртської школи постає капіталістичне суспільство, зокрема його вплив на особистість. Франкфуртці дають негативну оцінку технократичній раціональності, яка формує прагматичне ставлення до природи і масову, "одномірну" свідомість у

людини [3, с. 54]. Раціональність індустріального капіталістичного суспільства спрямована лише на максимально повне використання вичерпних природних ресурсів. Тому, розум, який сучасна наука розглядає як джерело процвітання і подальшого прогресу суспільства, в дійсності виконує руйнівну функцію по відношенню до свідомості. Зокрема, про це пише М. Хоркхаймер у праці «Традиційна і критична теорія» (1937). Фактично, традиційна теорія – це вчення про природу (природознавство), яке, на думку соціолога, займається лише наявним буттям, не цікавлячись питаннями про належне (тобто, не критикує, а описує те, що є). Але оскільки з природою не посперечаєшся, залишається єдина сфера для створення критичної теорії – суспільство. Звідси висновок – теорія про суспільство повинна носити критичний характер. Саме тому, наука про природне буття – традиційна, а наука про буття соціальне – критична.

Критична теорія франкфуртської школи орієнтується, перш за все, на побудову моделі суспільства, у якому відсутнє будь-яке «догматичне примирення з готовими фактами» [3, с. 56]. Для них абсолютно зрозуміло, що розвиток науки і техніки дозволяє панівному класу сформувати новий тип масової «одновимірної людини», у якій критичне ставлення до суспільства атрофоване. При цьому основними ознаками «одновимірної людини» виступають:

- прагматизм та раціоналізм;
- орієнтація виключно на задоволення матеріальних потреб;
- світогляд, який містить уявлення про прогрес як про економічне зростання, спрямований на досягнення загальної рівності та економічного благополуччя.

Подібний склад мислення є основою для «репресивної» цивілізації, яка існує сьогодні. Ще З. Фройд стверджував, що цивілізація побудована на примусі, оскільки в людині немає того, що необхідно для її існування: первинні інстинкти (Ерос і Танатос) незмінні, а серед них немає ні «інстинкту праці», ні «інстинкту соціальності». Звідси випливає висновок про неминучість існування репресивної

цивілізації. Технологічність веде до вдосконалення усіх форм контролю та до уніфікації потреб і свідомості членів суспільства. Матеріальні блага швидко зростають, разом з ними примножуються і можливості задоволення матеріальних потреб для більшості населення. Як результат, матеріальне благополуччя, «ситість» породжують усім задоволену і нездатну до перетворень «одновимірну людину» – істоту ірраціональну. Змінити подібну ситуацію може лише «революція свідомості» через формування критичного мислення у людини. Відповідно до ідей І. Канта, критичне мислення необхідно розглядати як один із елементів у структурі функцій свідомості. Розвиток критичного мислення виступає підготовкою людей для життя у громадянському суспільстві, у якому активна участь у політичних та соціальних процесах, уміння оцінювати отриману інформацію – необхідні атрибути існування соціуму взагалі. Відповідно, критичне навчання у сфері освіти дорослих розглядається як інструмент управління життєвим досвідом людини.

Ця теза є основоположною у критичній педагогіці бразильського педагога та освітянина Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на «усвідомленості» та критичному мисленні як основи будь-якої пізнавальної діяльності. Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача. Освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. П. Фрейре наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження [5, с. 92-93].

Дана думка знаходить продовження в «уповноваженій освіті» А. Шор, де «розглядається індивідуальне зростання як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, тому що особистість і суспільство створюють один одного» [5, с. 15]. Інший дослідник, Г. Жиру, розвиває ідеї «граничної педагогіки», яка пов'язує «поняття навчання й

освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство» [3, с. 51].

Виникнення таких ідей пов'язане із посталою у другій половині ХХ століття необхідністю постіндустріальної цивілізації у розвитку творчих здібностей людини, вміння самостійно приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності; урахування стану та прогнозу розвитку економіки, ринку праці, об'єктивних потреб оновлення професійної освіти та навчання [33, с. 6]. У зв'язку із цим, виникла потреба у високо кваліфікованих працівниках, здатних розвиватися упродовж життя в особистісному та соціокультурному аспектах. Освіта дорослих, яка включає пізнавальну діяльність дорослого, участь дорослого в різноманітних освітніх програмах, наявність системи освітніх установ для навчання дорослих і фахівців-андрагогів стала «самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя» [33, с. 8].

З особливостей дорослого учня впливають андрагогічні принципи організації навчання, обґрунтовані видатним американським педагогом та провідним діячем у галузі освіти дорослих Малколмом Ноулзом (табл. 1).

1. Дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримують.

2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку.

5. Дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками [16, с. 57-63].

Таблиця 1

Андрагогічні принципи організації навчання дорослих за Малколмом Ноулзом

Елементи	Традиційний	Андрагогічний
	підходи	
Участь педагога	мінімальна	забезпечення інформацією
		знайомство з обсягом навчального матеріалу
		допомога у розвитку здібностей
Клімат	авторитарний, формальний, конкурентний	вільний, довірливий, неформальний, гуманний, особистісно орієнтований
Планування	педагогом	спільне планування дорослого учня та педагога
Діагностика потреб	педагогом	спільно з педагогом
Постановка цілей	педагогом	за домовленістю між дорослим учнем та педагогом
Формування навчального плану	педагогом: мета, логіка предмет, обсяг	поступове, з урахуванням потреб дорослого учня
Методи навчання	репродуктивні	емпіричні, проблемно-пошукові
Оцінка	педагогом	за домовленістю: редіагностика потреб та оцінка програми навчання

Як видно з табл. 1, М. Ноулз у своїй андрагогічній концепції спирається, перш за все, на характеристики дорослої людини, яка, на його думку, є самодостатньою, незалежною, повністю відповідальною за своє життя, свій особистий розвиток та діяльність у суспільстві [16, с. 7-13].

Визнання права дорослого на незалежність та автономію є основним принципом освіти дорослих за М. Ноулзом. Програми, зміст, методи та оцінка результатів навчання повинні бути реалізовані у співпраці з дорослим учнем, який може контролювати та виправляти їх. Вони повинні бути результатом раціональної та конструктивної співпраці педагога та дорослого учня, враховувати як його

життєву ситуацію та потреби, так і потреби суспільства [14, с. 101].

Ефективність навчання дорослих залежить, на думку, М. Ноулза, від етичного та емоційного клімату, в якому відбувається цей процес. Основними принципами організації такого простору є принцип взаємної поваги, раціональної та дружньої атмосфери, взаємної довіри та підтримки, відкритості та чесності, гуманізму та захисту прав людини.

Таким чином, освіта в постіндустріальному суспільстві повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. Розуміння того, що в процесі навчання людина може зазнати глибоких змін, існує давно. Однак, тільки починаючи з робіт Пауло Фрейре, а вслід за ними досліджень Мезіроу та групи його співавторів і послідовників, трансформативне навчання досягло статусу основної теорії навчання дорослих [5, с. 69].

Теорія трансформативного навчання є теорією про осмислення. Йдеться про засвоєння навчання через критичну рефлексію, а не через несвідоме або беззаперечне набуття «системи координат» через життєвий досвід. Трансформативне навчання, за Мезіроу, може розглядатися як «підвищення рівня усвідомлення контексту наших переконань і почуттів, як критика їх підстав і, зокрема, їх передумов, і оцінки альтернативних перспектив» [цит. за: 5, с. 78]. Тобто, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення.

При цьому слід підкреслити, що осмислення в трансформативному навчанні відрізняється від звичного навчання. «Зазвичай, коли ми чогось вчимося, ми надаємо старі смисли новому досвіду ... У трансформативному навчанні, навпаки, ми заново інтерпретуємо старий (або новий) досвід з позицій нового набору очікувань» [цит. за: 5, с. 79]. З цієї точки зору трансформативне навчання є трансформацією нашої системи життєвих координат [23]. Так для дорослого індивіда, що навчається, наприклад, в університеті, завдання полягає в тому, щоб зміцнювати отриманий фундамент знань і будувати на ньому новий

контент предмета, але, в процесі цього, стати (1) більш обізнаним і критично рефлексивним в оцінці припущень: як припущень інших, так і тих, які спрямовують його власні переконання, цінності, судження і відчуття; (2) більш обізнаним і здатним краще розпізнавати системи особистісних орієнтацій і парадигм як колективних систем координат, а також представляти їх альтернативи; і (3) більш відповідальним і ефективним у роботі з іншими для колективної оцінки обґрунтувань, постановки та вирішення проблем, і здатним приходити до попередньо кращого судження щодо оспорюваних переконань [9, с. 84]. У результаті нова система орієнтацій виступає підсумком зовні направлених, але переважно індивідуальних зусиль.

Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до «іншого», але і в напрямку розуміння світогляду «іншого» з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду за рахунок його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Діапазони діяльності, які можуть служити причиною або дозволити людині «побачити» світогляд, відмінний від його власного, та інтегрувати цей інший світогляд у свій власний, є широкими. Трансформація може бути малою або великою і може мати малий або великий вплив на життя індивіда, як з моменту вчинення цієї події, так і з часом. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху [9, с. 87].

С. Брукфільд відзначає, що основним у навчанні дорослих має стати «повага до учасників навчального процесу та розуміння значущості кожного з них» [11]. Дорослі приносять в аудиторію роки свого життєвого досвіду. Цей досвід є важливим фактором навчального процесу. Він може бути використаний конструктивно як такий, що сприяє встановленню атмосфери поваги серед учасників навчального процесу. При такому його

використанні кожен збагачується за рахунок його використання.

М. Ноулз пише: «Для дорослих навчання – це процес удосконалення їх здатності справлятися із життєвими ситуаціями, з якими вони зіштовхуються тут і тепер» [17]. Важливо допомогти дорослим використати набутий при навчанні досвід для вирішення їх особистісних та професійних проблем.

Пропагандистами навчання, що ґрунтується на досвіді, є Р. Юшер і Р. Едвардс. Підносячи «досвідне навчання» (experiential learning), вони виокремлюють його особливість релятивізацію знання (знання не може претендувати на універсальність, оскільки ототожнюється з особистим досвідом). Саме тому акцент робиться на багатоманітності знання, а його продуцентом стає будь-який учасник педагогічного процесу [9, с. 94].

Постмодернізм в освіті також змінив спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих з директивного, позбавленого смислів на такий, під час якого дорослі учні визначають свої навчальні потреби, навчальні цілі, необхідні ресурси для навчання, відповідні навчальні стратегії та здійснюють оцінку результатів навчання. Навчити людину жити і творити у неперервному потоці особистісного становлення і змін, конструювати власне життя, реальність, знання – основне завдання освіти дорослих у Словаччині сьогодні [9, с. 104].

Отже, вивчення та аналіз словацької педагогічної літератури дозволив виділити основні етапи становлення та розвитку освіти дорослих:

- перший етап (друга половина XIX століття) – характеризується виділенням "дорослості" як соціально-психологічного феномену та розробкою педагогічної теорії освіти дорослих за зразком скандинавської наукової школи (Ю. Фандлі, С. Тешедік, П. Міхалко, Й.І. Байза та ін.);

- другий етап (перша половина XX століття) характеризується практичною спрямованістю досліджень у галузі освіти дорослих у Чехословаччині: відбувається створення кафедр, науково-дослідних інститутів,

професійних об'єднань, націлених на вдосконалювання процесу навчання загалом, і дорослих зокрема;

– третій етап (60-80-ті роки XX століття) характеризується активною міжнародною співпрацею в сфері освіти дорослих: поглиблюється уявлення про освіту дорослих як засобу соціального та культурного розвитку країни, як фактору самореалізації дорослої людини;

– четвертий етап (90-ті роки XX століття) властива подальша концептуалізація явищ освіти дорослих; продовження досліджень у теоретичному та методологічному напрямках;

– п'ятий етап (початок XXI століття) характеризується інноваційним розвитком освіти дорослих, зростанням ролі практико-орієнтовної спрямованості досліджень; підготовкою спеціалістів (андрагогів) у області навчання дорослих.

На сучасному етапі відбувається трансформація структур освіти дорослих у більш гнучкі, які відповідають сучасним потребам: на базі вечірніх шкіл створюються поліфункціональні центри освіти дорослих, народні університети модифікуються у центри безперервної освіти дорослих, інститути підвищення кваліфікації об'єднуються з ВНЗ та ін. Дорослим учням надана повна свобода вибору напрямків, змісту, форм і методів навчання.

Література

1. Айзікова Л. В. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 199, Вип. 187. – С. 62-64. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_12

2. Бідюк Н. М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина XX – початок XXI століття). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 3-10.

3. Бронзино Л. Ю. Критическая социология франкфуртской школы / Бронзино Л. Ю. // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2007. – №3. – С.52-67. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskaya-sotsiologiya-frankfurtskoy-shkoly>

4. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи. – Л., 2000. – 100 с.

5. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Гайденко В. // Філософія освіти. – К. : Майстер-клас, 2006. – №2(4). – С. 91–99.
6. Николай Фредерик. Северин Грундтвиг // Рос. пед. энцикл. : в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
7. Огієнко О. І. Філософська концепція освіти дорослих Н.Ф.С. Грундтвига / О. І. Огієнко // Проблеми та перспективи формування націон. гуманітарно-технічної еліти". – Харків: НТУ "ЧШ", 2008. – Вип. 18 (22). – С. 39.
8. Педагогічний словник / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
9. Прудченко І. І. Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін: монографія / Прудченко І. І. – Вінниця, 2013. – 320 с.
10. Bednaříková Iveta. Kapitoly z andragogiky 2. – 1. vyd. – Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2006.
11. Brookfield S. D. Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate / Brookfield S. D. – L. : Routledge, 1989. – 346 p.
12. Frk V., Kredátus, J. Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi. Kapitoly o sociálnej komunikácii a vedení tímov. – Prešov : Akcent Print, 2007.
13. Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism // Social Text. – 1991. – Vol. 28. – P. 51–67.
14. Ivana Pirohová. Teorie vydelávania dospelých/ Ivana Pirohová. – Prešov; Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. – 189 s.
15. Július Matulčík. Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí / Július Matulčík. – Bratislava 2004. – 125 c.
16. Kalnický Juraj. Systémová andragogika. – [2. vyd.]. – Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007.
17. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M. S. Knowles. – N. Y.; Association Press. – 1980. – 400 p.
18. Knowles M.S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
19. Kopecký M. Sociální hnutí a vzdělávání dospělých. – Praha : Eurolex Bohemia, 2004.
20. Lukáč E. Spoločnosť založená na vedomostiach – k niektorým výzvam vo vzdelávaní dospelých / Lukáč E. // In: J. Pirohová. 2007. (ed): Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach. – Prešov: FF PU. – S. 67–78.

21. Lukáč M., Lukáčová S. Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní / Danielová, L.; Schmied, J. // Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015. – Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2015. – S. 336-343.
22. Machalová Mária. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. – Bratislava: Gerlach Print, 2006.
23. Mezirow J. An overview of transformative learning // In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), Lifelong learning: Concepts and contexts. – New York: Routledge, 2006. – Pp. 24-38.
24. Mužík Jaroslav. Profesní vzdělávání dospělých. – [1. vyd.] / Mužík Jaroslav. – Praha: Wolters Kluwer Česká Republika, 2012.
25. Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020. 2013. [cit. 2014-05-10] Dostupné na internete: <<http://www.employment.gov.sk/files/legislativa/dokumenty-zoznamy-pod/npas.pdf>>
26. Perhács Ján. Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých / Ján Perhács. – [2., upr. vyd.]. – Praha : Rozlet : Česká andragogická spoločnosť, 2011. – 156 s. – (Česká a slovenská andragogika ; sv. 7).
27. Pirohová I. (ed). Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach. – Prešov, 2007. – 249 s.
28. Prusáková V. Základy andragogiky I / Prusáková V. – Bratislava: Gerlach Print, 2005. – 120 s.
29. Shor I. Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1992.
30. Sústava výchovy a vzdelávania dospelých (záverečné štúdie z ukončenia štátnej vedecko-výskumnej úlohy – zostavovatelia: P. Paska a E. Mala, vedecká oponentúra: jednotlivé štúdie boli oponované po etapách; komplexné dielo posúdil L. Bakoš). – Bratislava : OBZOR, 1972. – 420 s.
31. Švec Š. Antropogogika = pedagogika + andragogika / Švec Š. // In Kultúra slova. – 1988. – Roč. 22., č. 7. – S. 246-248.
32. UNESCO. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education // Adult Education Informational Notes. – P., 1977. – №1. – P.2.
33. Zákon č. 568/2009 z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. [cit. 2014-03-08]. – Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/files/1901pdf>

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ

Барановська Л. В., Погоріла С. Г.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний розвиток ринкових відносин, кардинальні зміни в освіті, які відбуваються внаслідок її реформ, ставлять високі вимоги до особистісного фактора – викладача закладу вищої освіти, отже, вимагають від нього ґрунтовності професійних знань на рівні світових стандартів, сформованості педагогічної майстерності, масштабності інтелектуального потенціалу. Перехід вищої школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової професійної освіти бакалаврів, а також розробку змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого освітнього рівня, котрі в майбутньому поновлять склад науковців з різних галузей науки та викладацький корпус вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів; гімназій, ліцеїв, коледжів.

Магістр здобуває повну вищу освіту після бакалаврату, набуває спеціальних умінь і знань, достатніх для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру. Водночас випускникам магістратури, як і випускникам аспірантури та докторантури, надаються повноваження науково-педагогічних працівників.

Освітньо-кваліфікаційною характеристикою з підготовки економістів-магістрів визначено, що вони мають уміти виконувати такі функції: організаційну, обліково-аналітичну, планову, контрольну, технологічну, навчально-методичну, науково-дослідну. Навчально-методичною функцією передбачено викладання економічних дисциплін у навчальних закладах. Для цього магістру необхідно оволодіти такими уміннями: розробляти робочі програми

дисциплін; методично забезпечувати вивчення фахових дисциплін (готувати кейси, виробничі ситуації, задачі, передбачати форми контролю й атестації); планувати заняття, визначати форми і зміст занять; раціонально їх проводити; застосовувати в навчальному процесі систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти відповідно до державних стандартів.

Професійно-педагогічна підготовка магістрів різних економічних спеціальностей має бути зорієнтована на формування в студентів готовності до виконання обов'язків викладача вищого навчального закладу, проведення науково-пошукової роботи; організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах. Основними завданнями цієї підготовки є поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки; практичне опанування студентами магістратури різних форм організації навчального і виховного процесів у вищих закладах освіти 1-4 рівнів акредитації; виховання у магістрантів особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання обов'язків учителя, викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням.

Вивченню окремих питань професійно-педагогічної підготовки присвячені праці відомих вітчизняних і зарубіжних учених. Так проблеми особистості викладача вищої школи та його педагогічної діяльності досліджували В. Бобрицька [1], В. Гашимова [2], О. Гура [3], В. Гриньова [4], І. Зязюн [5], О. Дубасенюк [6], В. Кан-Калик [7], Н. Кузьміна [8] та інші.

Питання професійного спілкування майбутніх викладачів досліджувала Л. Савенкова [9; 10]. І. Кустовська, працюючи над методичними аспектами професійної підготовки майбутніх економістів з використанням новітніх педагогічних технологій, розробила методичні рекомендації для викладачів економічних дисциплін, в основу яких покладено модель формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів [11]. Питання професійної підготовки викладачів економічних дисциплін

досліджувала О. Саркісова. Дослідниця розробила модель організації групової взаємодії в процесі професійної підготовки викладачів економічних дисциплін, у якій виокремила цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційний та контрольнo-діагностичний блоки [12]. Г. Ковальчук досліджувала проблему вдосконалення професійної педагогічної підготовки студентів – майбутніх викладачів економіки. Дослідницею сформульовано систему вимог, яким має відповідати викладач економічних дисциплін у сучасних навчальних закладах різних типів, та розроблено методичні рекомендації, навчальні програми, навчально-методичні матеріали з питань удосконалення професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки, які дозволяють запроваджувати нетрадиційні підходи до формування педагогічних умінь засобами навчального проектування [13].

Найбільш ґрунтовним науковим доробком у контексті підготовки майбутніх економістів можна вважати докторську дисертацію Є. Іванченко, яка розробила та науково обґрунтувала технологію впровадження системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів у вищій навчальній закладі економічної освіти, основою якої є навчально-виховне середовище, що містить три рівні впливу на формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста (інтеграційний, стратегічно-тактичний, тактично-оперативний) [14].

Ми поділяємо погляди О. Вербило та інших науковців про те, що професійно-педагогічну підготовку магістрів економічних спеціальностей у вищому навчальному закладі доцільно розглядати як взаємопов'язані процеси формування інтелекту, засвоєння систематичних знань з даного профілю, набуття необхідних умінь і навичок для практичної професійної діяльності й виховання на їх основі світогляду і професійних якостей [15]. Беручи до уваги визначені О. Аксьоновою [16] вимоги до викладача економічних дисциплін як носія економічної культури, можемо вказати наступне: 1) магістр з економічної спеціальності повинен мати глибоку професійну економічну підготовку; при цьому він сам має бути особистістю з

розвиненим економічним мисленням і розуміти, що економічне навчання як процес зміни економічної поведінки людини передбачає глибокий зв'язок з розвитком та формуванням цивілізованої підприємницької етики; 2) важливим результатом його професійно-педагогічної підготовки є вміння корисно та цікаво подати навчальний матеріал, що є показником педагогічної майстерності; 3) він має постійно займатись самоосвітою і самовихованням.

Ми погоджуємося з думкою О. Аксьонової [16, с. 236], що основними компонентами професіограми викладача економічних дисциплін є такі: економічні знання; навички та вміння передачі знань; досвід творчої педагогічної діяльності; досвід педагогічного спілкування; здатність до самоосвіти та застосування нових знань.

Оскільки магістр у майбутньому забезпечуватиме викладання економічних дисциплін, до його професійного портрета доречно долучити й певні професійно важливі якості: уміння детально аналізувати факти і явища, що свідчить про аналітичність мислення; креативність мислення, здатність вирішувати завдання нестандартними методами; уміння контролювати свої емоції; здатність до адекватної самооцінки; здібність до встановлення контактів.

У майбутньому випускник магістратури зможе виконувати не лише функції економіста, бухгалтера, фінансиста. Він може реалізовувати завдання з навчання та виховання студентів, тобто займатися педагогічною діяльністю, яка у закладах вищої освіти 3-4 рівнів акредитації є науково-педагогічною. Така діяльність є різновидом професійної діяльності. У нашому дослідженні ми використовуємо поняття «професійно-педагогічна діяльність». Професійно-педагогічна підготовка магістрів з економічних спеціальностей – це цілеспрямований динамічний процес формування магістрів як науково-педагогічних працівників, здатних до викладання дисциплін фахового спрямування, керівництва дослідницькою діяльністю студентів та проведення науково-пошукової роботи.

Вища школа покликана готувати конкурентоспроможних фахівців економічної галузі, здатних творчо мислити та приймати правильні рішення в тій чи іншій виробничій ситуації. Для виконання цього важливого завдання необхідно змінити саму концепцію формування фахівця у закладах вищої освіти. З огляду на зазначене, актуальності набувають методологічні підходи до організації навчання студентів. Так проблему застосування системного підходу в формуванні готовності майбутнього викладача до професійної діяльності досліджували М. Данилов, М. Васильєва, Ф. Корольов, В. Сластьонін, Н. Тализіна та інші вчені. У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Проблема педагогічної системи висвітлювалась у працях таких учених, як А. Дьомін [17], Н. Кузьміна [18], Н. Мойсеюк [19], О. Семенов [20] та ін. У контексті нашого дослідження, системний підхід дозволяє представити даний процес у вигляді системи структурних компонентів, котрими є: формування досвіду пізнавальної діяльності, досвіду практичної діяльності, досвіду творчого педагогічного мислення та досвіду емоційного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід надає широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для різних галузей економіки. На основі аналізу наукових джерел можемо визначити компетентнісний підхід щодо професійно-педагогічної підготовки магістрів з економічних спеціальностей як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, під якою ми розуміємо сформований комплекс професійно-фахових, психолого-педагогічних знань, практичних умінь і навичок активного їх використання, ціннісних орієнтацій та взаємин, професійно-педагогічних і особистісних якостей; комунікативних, організаторських здібностей, умінь приймати рішення й брати на себе відповідальність; творчого мислення, що забезпечить здатність майбутньому фахівцю активно включатись у професійно-педагогічну

діяльність. З позицій компетентнісного підходу, в магістра зазначених спеціальностей як суб'єктів навчально-виховного процесу мають бути сформовані такі види компетентностей: професійна, що базується на спеціальній науковій, практичній і психолого-педагогічній підготовці; загальнокультурна та гуманітарна, що включають знання основ світової культури, гуманістичних особистісних якостей, відповідальності за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення; креативна, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, гнучку адаптацію до змін змісту та умов професійної діяльності; комунікативна, що включає розвинену мову, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності, вміння складати ділові папери і т. ін.; соціально-економічна, що передбачає володіння основами сучасної економіки, знання законів бізнесу, азів екології та права.

З огляду на особливості суб'єктів та об'єктів, мети, змісту, спрямованості, прогнозованого результату професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з даної спеціальності, на нашу думку, провідними є такі методологічні підходи: *особистісно зорієнтований, комунікативний, діяльнісний*.

Підготовка майбутніх магістрів з економіки та підприємництва до діяльності науково-педагогічного працівника має бути зорієнтована на особливий об'єкт – людину, котра в навчальному процесі перетворюється на його суб'єкт. З огляду на зазначене, актуальності набуває *особистісно зорієнтований підхід*. Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, З. Курлянд, О. Пехота, О. Савченко, О. Сухомлинська, Р. Хмелюк, О. Чебикін та інші вчені зазначають, що такий підхід до освіти спрямований на особистісний розвиток і творчу самореалізацію того, хто навчається, в суспільстві.

Особистісно зорієнтована освіта – це розвиток та саморозвиток особистості того, хто навчається, на основі його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності. І. Якиманська трактує особистісно зорієнтований підхід як створення спеціальних психолого-

педагогічних умов для становлення особистості того, хто навчається, в освітньому процесі, спрямованих на розкриття його індивідуальності, визначення проєкції його розвитку, створення найбільш сприятливих умов прояву особистості того, хто навчається, як індивідуальності [21].

Особистісно зорієнтоване навчання у професійній підготовці майбутніх науково-педагогічних працівників передбачає пріоритет суб'єктивно-сміслового навчання в порівнянні з інформаційним; спрямованість на формування в студентів багатогранності суб'єктних картин світу, на відміну від однозначних «програмних» уявлень, діагностику особистісного розвитку, ситуативне проєктування, самоактуалізацію, самореалізацію, ігрове моделювання, смисловий діалог. В основу особистісно зорієнтованого професійного навчання повинен бути покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію і збільшення ступеня свободи учасників освітнього процесу. Технології цього типу передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує і стимулює студента до загального і професійного розвитку, створює умови для його самовдосконалення.

Одним з основних аспектів проблеми сучасної парадигми освіти є формування фахівця, який володіє вміннями встановлення взаємодії з іншими суб'єктами трудового колективу, суспільства. А тому в структурі професійно-педагогічної підготовки магістрів з економіки і підприємництва комунікативні процеси мають бути зорієнтовані на формування професійно значущих якостей, необхідних для подальшої педагогічної діяльності. З огляду на це актуалізується значення *комунікативного підходу* до професійної підготовки студентів. Комунікативний підхід до навчання почали застосовувати у процесі вивчення суспільних, природничих, соціально-економічних та інших дисциплін з метою формування розвитку комунікативної особистості, здатної до взаємодії. Нам імпонує думка Л. Мацько про те, що професійна майстерність фахівця

передбачає спеціальні знання й уміння спілкуватися в колективі з дотриманням норм професійного мовлення, оскільки мова потрібна фахівцям не як сукупність правил, а як засіб самоформування й самовираження особистості. [22, с. 24–26]. Американський дослідник Делл Хаймс зазначав, що людина повинна знати, в яких мовленнєвих ситуаціях вживати ті або інші слова чи граматичні конструкції. Він розрізняв граматичність висловлювання та його прийнятність у певних умовах спілкування [23, с. 269–293].

На нашу думку, мета реалізації комунікативного підходу – оволодіння магістрами з економічних спеціальностей уміннями професійно-педагогічного спілкування, що складаються із взаємопов'язаних комунікативних, перцептивних та інтерактивних умінь. Для втілення комунікативного підходу потрібно забезпечити відповідну мотивацію й створювати проблемні ситуації, що породжуватимуть потребу в спілкуванні та розв'язанні певних проблем. Комунікативна активність студентів має важливе практичне значення для створення сприятливих умов та оптимізації навчальної діяльності.

Важливим критерієм ефективності фахової підготовки студентів є сформованість практичних умінь, саме цим визначається значущість використання *діяльнісного підходу* у професійно-педагогічній підготовці магістрів. Діяльнісний підхід – визнання діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості (її виховання, навчання, освіти). Це внутрішня (психічна) та зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою. На основі результатів досліджень лабораторії суспільствознавчих дисциплін Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України О. Гончаровою обґрунтовано вихідні положення діяльнісного підходу в навчанні: психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею зумовлена; механізмом здійснення діяльності є розв'язання завдань; здійснювати діяльність людині дозволяє засвоюваний нею досвід суспільно-історичної практики людства; первинними з точки зору цілей навчання є діяльність і дії, що складають

цю діяльність; кінцевою метою навчання є формування способу дій; зміст навчання не є системою знань, а є системою дій і знань, що забезпечують освоєння цієї системи; спосіб дій може бути сформований тільки в результаті діяльності, яку, якщо вона спеціально організовується, називають навчальною діяльністю; процес навчання – це діяльність студента або навчальна діяльність з метою навчитися умінням виконувати дії й операції, за допомогою яких вона реалізується; механізмом навчання є не передача знань, а управління навчальною діяльністю.

Таким чином, нами обґрунтовано доцільність організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економічних спеціальностей на засадах особистісно зорієнтованого, комунікативного, діяльнісного підходів. *Особистісно зорієнтований підхід* сприятиме становленню індивідуальності студента, його життєвому самовизначенню та самореалізації. За такого підходу педагог і студент працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного вторгнення викладача в життя, світ студента; забезпечується можливість самостійно приймати рішення і діяти на їх основі. *Комунікативна* активність студентів має важливе практичне значення для створення сприятливих умов та оптимізації їхньої навчальної діяльності. Застосування *діяльнісного підходу* дасть можливість використовувати різноманітні форми і методи навчально-виховної роботи, тим самим інтенсифікуючи навчальний процес, реалізуючи як його основну мету – не репродуктивне засвоєння знань, а свідоме набуття комплексу знань та вмінь, які можна застосовувати у будь-якій сфері діяльності.

Перед вищою школою постає проблема підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців для всіх галузей, зокрема й для економічної сфери. У загальному сенсі поняття «умови» вчені визначають як обставини, за яких відбувається або від яких залежить що-небудь, як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як відображення відношення речі до тих факторів, завдяки

яким вона виникає та існує; як обставину чи обстановку, що сприяє розвитку або гальмуванню явища, процесу.

Педагогічні умови – це необхідні та достатні обставини, від яких залежить ефективність навчального процесу; вони є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх економістів до викладацької діяльності; впливають на ефективність оволодіння студентами знаннями, розвиток їх пізнавальної самостійності та навчально-пізнавальних умінь. Під педагогічними умовами формування магістрів з економічних спеціальностей як викладачів вищої школи ми розуміємо спеціально створені обставини, що ефективно впливають на формування студентів як науково-педагогічних працівників і дають їм можливість отримати необхідні знання, сформувати відповідні уміння, навички та професійно важливі якості.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать, що проблема обґрунтування педагогічних умов професійно-педагогічної підготовки магістрів з економічних спеціальностей не була предметом окремого дослідження. З огляду на зазначене, в ході дослідження було висунуто робочу гіпотезу про те, що професійно-педагогічна підготовка буде ефективною за таких педагогічних умов: зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів цієї спеціальності до професійно-педагогічної діяльності; вмотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом; поєднання педагогічних та психологічних складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів з економічних спеціальностей, використання форм організації, методів навчання, спрямованих на ефективну професійно-педагогічну підготовку магістрів з економіки і підприємництва.

Найважливішою з них для формування майбутнього викладача економічних дисциплін, на нашу думку, є *зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів до професійно-*

педагогічної діяльності. Діяльність – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і в процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта. Майбутні викладачі матимуть справу з педагогічною діяльністю, яка є одним із різновидів професійної, а тому в своєму дослідженні ми використовуємо поняття «професійно-педагогічна діяльність». Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Ми вважаємо, що педагогічна діяльність є різновидом професійної діяльності, в якій наявні суб'єкт, об'єкт, мета, процес діяльності та її результат. У цій діяльності об'єкт та мета задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Педагогічна діяльність як один із видів професійної діяльності може бути представлена через змістову характеристику її компонентів: мета (формування особистості вихованця); суб'єкт (викладач, колектив науково-педагогічних працівників); об'єкт (студент, викладачі-колеги); сукупність дій та операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу педагога на студентів); результати діяльності (рівень сформованості необхідних властивостей вихованців, відповідних знань, умінь та навичок).

Велике значення у педагогічній діяльності відіграють особистісні та професійно важливі властивості самих викладачів. Серед них ми виокремлюємо такі: активна громадянська позиція: сформованість високих моральних якостей; у моральному аспекті педагог має бути таким, яким прагне бачити вихованців, тобто він має бути певним взірцем чеснот; високий рівень ерудиції: ґрунтовність знань з питань філософії, політики, культури, сучасних досягнень науки і техніки; широта особистих інтересів викладача дозволить спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля; досконале володіння змістом навчальної дисципліни: викладач має

бути динамічним у своїх знаннях, активно залучаючи до цього змісту найновіші досягнення науки; знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам; майстерність володіння методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів: що дозволяє педагогічно доцільно організовувати навчання студентів, враховуючи їхні вікові, індивідуально-психологічні особливості, знаннєвий рівень та досвід певної практичної діяльності; знання педагогіки та психології; гуманістична спрямованість: вияв здатності бачити великі завдання у малих справах, спрямованість діяльності викладача на особистість студента, утвердження в нього найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки та взаємодії; це ціннісне ставлення до суб'єктів педагогічної діяльності; розвиненість педагогічних здібностей.

Іншою педагогічною умовою ефективного здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економічних спеціальностей є *вмотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом*. Важливість цієї умови визначається тим, що готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі не може бути сформована без мотивації професійного самовдосконалення. Актуалізація професійно-педагогічної мотивації у магістрів даної спеціальності має бути спрямована на постійне самовдосконалення, самоосвіту, цілеспрямований і вільний вибір, науковий пошук та намагання оволодіти бажаним рівнем професійно-педагогічної діяльності. Сформованість професійно-педагогічної мотивації забезпечить включеність студента в навчальну діяльність, інтерес до її результату.

У процесі здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економічних спеціальностей викладачам, на нашу думку, доречно працювати над поглибленням усіх видів спрямованості особистості студентів. Мотивами професійно-педагогічної діяльності є усвідомленість суспільної та індивідуальної значущості обраної справи, наявність особистісних рис

педагога, прагнення досягти певного рівня професійного розвитку. Провідними мотивами початкової діяльності магістрів з економіки і підприємництва, на нашу думку, мають бути пізнавальний інтерес і бажання досконало опанувати майбутню спеціальність та фах викладача.

Іншою педагогічною умовою є *поєднання педагогічної та психологічної складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів*. Психолого-педагогічна насиченість змісту навчання та освіти студентів дозволить у процесі навчання сформувати аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння студентів, які відіграють надзвичайно важливу роль у становленні магістра як викладача вищої школи.

Психолого-педагогічні знання, практичні вміння формуються під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі. У процесі оволодіння ОКР бакалавр їхнє навчання було спрямоване на формування спеціаліста економічної галузі з орієнтацією на основний об'єкт його майбутньої діяльності – знакову систему, що вимагало концентрації зусиль і щодо формування відповідних професійно важливих якостей. Діяльність науково-педагогічного працівника зорієнтована на особливий об'єкт – людину, що, у свою чергу, зумовлює доцільність вироблення в магістрів людиноцентричних властивостей. З огляду на дане, суттєвими для них є знання щодо функцій викладача вищої школи, його педагогічних здібностей, компонентів його професійної компетентності, серед яких формуванню таких професійно важливих якостей, як дотримання педагогічного такту, толерантності, має бути приділена серйозна увага.

Для визначення рівня сформованості професійно-педагогічної готовності магістрів економічних спеціальностей у процесі дослідно-експериментальної роботи було обґрунтовано критерії та показники. При їх визначенні враховано загальні вимоги, які висуваються до критеріїв: об'єктивність, валідність, надійність, інформативність, нейтральність і можливість якісного опису. Професійно-педагогічна готовність магістрів розглядається нами як результат професійно-педагогічної

підготовки, який характеризується сформованістю спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок студентів, що виявляються в досвіді їхньої пізнавальної та практичної активності, в досвіді творчого педагогічного мислення та досвіді емоційного ставлення до професії викладача вищої школи.

Ураховуючи структуру змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів з економічних спеціальностей, нами виділено чотири критерії для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної готовності магістрів з економіки і підприємництва: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*. На нашу думку, сукупність виокремлених критеріїв оптимально забезпечить можливість перевірити ефективність підготовки майбутніх магістрів з економіки і підприємництва до професійно-педагогічної діяльності.

Для розкриття сутності кожного з критеріїв використовуватимемо певні показники. Ми приєднуємося до думки науковців, що показник є типовим і конкретним виявом однієї із сторін критерію, тобто критерій повинен містити складові, має бути більш розгорнутим і включати в себе дрібні одиниці.

Активність особистості, спрямованість її на діяльність залежить в першу чергу від мотивації. Тому мотиваційний критерій професійно-педагогічної готовності ми визначили одним із перших. Мотиваційний аспект професійно-педагогічної готовності магістрів є підґрунтям, на якому базуються основні якості педагога. Мотивація сприяє формуванню прагнення фахівця до професійного розвитку та зростання. Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів. *Мотиваційний критерій* дає змогу з'ясувати ставлення майбутнього фахівця до професійно-педагогічної діяльності, виражає ступінь сформованості інтересу, позитивного емоційного ставлення до викладацької діяльності. Виявляється у прагненні оволодіти психолого-педагогічними знаннями і вміннями та сприяє саморозвитку, що є необхідною умовою професійного становлення та вдосконалення. До показників *мотиваційного критерію*

нами віднесено:

1) позитивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності та усвідомлення призначення науково-педагогічного працівника;

2) сформованість стійких професійних і пізнавальних інтересів до викладацької діяльності;

3) прагнення передавати набуті знання студентам та формувати в них практичні уміння й професійно важливі якості;

4) бажання здійснювати науковий і професійно-педагогічний пошук;

5) потреба у професійному зростанні, самовдосконаленні та саморозвитку.

Наступним критерієм було визначено *когнітивний*, що являє собою сукупність науково-теоретичних і науково-практичних знань суті професійно-педагогічної діяльності. *Когнітивний критерій* аналізуємо за допомогою групи показників:

1. Система знань про діяльність, особливості діяльності, порівняно з життєдіяльністю, її структура та види; місце професійної та педагогічної діяльності у системі різновидів діяльності:

- знання нормативної бази щодо організації навчально-виховного процесу та професійно-педагогічної підготовки студентів ОКР магістр у ВНЗ;

- знання про професійну діяльність (види об'єктів професійної діяльності за класифікацією Є. Климова);

- знання про педагогічну діяльність (її структуру; особливості об'єкта педагогічної діяльності та умови перетворення його в суб'єкт навчання, виховання та освіти; зміст педагогічної діяльності, її результати);

- знання про професійно-педагогічну діяльність (об'єкт, структура, функції педагога в ній, знання про педагогічний такт, культуру мовлення, поведінки викладача).

2. Знання нормативних документів щодо організації навчально-виховного процесу та наукової діяльності у закладах вищої освіти («Національна доктрина розвитку освіти України», закони України «Про вищу освіту», «Про науково-технічну діяльність», «Тимчасове положення про

організацію навчального процесу в умовах кредитно-модульної технології» та інші документи МОН України щодо стратегії вітчизняної вищої освіти в сучасних умовах та в умовах євроінтеграції).

3. Знання щодо змісту підготовки студентів у закладах вищої освіти (досвід пізнавальної діяльності, досвід практичної діяльності, досвід творчого педагогічного мислення та досвід емоційного ставлення до майбутньої професії); особливостей змісту підготовки магістрів з економіки і підприємництва.

4. Система знань про особистість студента як об'єкт та суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, його вікові й індивідуально-психологічні особливості, про категорії студентів за різними класифікаціями; про особливості мотивації, діяльності, характеристики сучасного студентства.

5. Система знань про психолого-педагогічні вимоги до особистості науково-педагогічного працівника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності (функції НПП, його особистісний портрет, професійно значущі якості викладача).

6. Система знань з психології педагогічної взаємодії та педагогічної конфліктології: знання щодо особливостей педагогічного спілкування, його функцій у професійній діяльності НПП; про структуру психологічної взаємодії в системі «викладач-студент», про ефективні стратегії (стилі) педагогічного спілкування; знання про комунікативні бар'єри та способи їх уникнення; знання про причини педагогічних конфліктів, методи їх попередження, стратегії конструктивного регулювання.

7. Система знань про новітні педагогічні технології, що базуються на використанні особистісно зорієнтованого, діяльнісного, контекстного, комунікативного підходів;

8. Знання щодо змісту дисципліни, яка викладається (теорії та історії науки, її предмета, об'єкта, мети викладання, методів дослідження, змісту дефінітивного апарату, принципів, законів, закономірностей).

Ефективність професійно-педагогічної діяльності визначається сформованістю діяльнісного критерію, що

характеризується стійким ставленням особистості до професійної діяльності, тобто магістр з економічних спеціальностей має володіти системою необхідних для професійно-педагогічної діяльності умінь. Цей критерій конкретизовано за допомогою таких показників: уміння виокремлювати компоненти змісту професійної підготовки студентів та обґрунтовувати їхнє значення; уміння оперувати змістом нормативних документів, які визначають стратегію вітчизняної вищої економічної освіти; котрі орієнтують систему вищої освіти на дотримання вимог Єдиного європейського простору вищої освіти та науки; аналізувати особливості організації навчального процесу в закладах вищої освіти за умов використання кредитно-модульної технології та визначати особливості організації й змісту підготовки студентів ОКР магістр; уміння обирати педагогічно доцільні форми організації навчальної діяльності та методи навчання студентів, які оптимізують їхню навчально-пізнавальну діяльність та інші.

У професійно-педагогічній діяльності важливою є здатність оцінити свою діяльність, її результати та власний індивідуальний стиль; здатність передбачати реакції та дії оточуючих; уміння бачити себе очима інших. У такій здатності й полягає педагогічна рефлексія. До рефлексії відносяться такі явища, як самопізнання, переосмислення та перевірка власної думки про себе, про інших людей і про те, що, на думку суб'єкта, думають про нього інші люди, як вони його оцінюють та як до нього ставляться. Без рефлексії неможливо встановлювати правильні стосунки з іншими людьми. Сформованість *рефлексивного компонента* професійно-педагогічної готовності майбутніх магістрів з економічних спеціальностей визначається такими показниками: відповідальність, тактовність, толерантність, комунікабельність, інтелектуальна мобільність, доброзичливість; здатність до адекватної самооцінки, самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку; емоційна усталеність тощо.

Виокремлені й розглянуті критерії та їхні показники дають змогу визначити не тільки наявність або відсутність тих чи інших знань, умінь і навичок, а й рівень їх

сформованості. Під рівнем сформованості професійно-педагогічної готовності магістрів з економічних спеціальностей розуміємо сукупність показників, що відображають ступінь прояву визначених критеріїв.

На основі викладеного вище можна сформулювати такі *висновки*.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з економічних спеціальностей у закладах вищої освіти не була об'єктом спеціального дослідження, хоча сьогодні існує гостра потреба у високоякісному педагогічному забезпеченні процесу формування спеціалістів для даної галузі, що зумовлено суперечністю між об'єктивною потребою закладів вищої освіти у викладачах економічних дисциплін, спеціально підготовлених до науково-педагогічної діяльності, й реальним станом їхньої готовності до неї.

Визначено, що основними методологічними підходами до здійснення професійно-педагогічної підготовки магістра з економічних спеціальностей є особистісно зорієнтований, комунікативний і діяльнісний.

Обґрунтовано *педагогічні умови* ефективного формування професійно-педагогічної готовності магістрів з економічних спеціальностей у закладі вищої освіти: зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів до професійно-педагогічної діяльності; умотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом; поєднання педагогічної й психологічної складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів з економічних спеціальностей; використання форм організації та методів навчання, спрямованих на ефективну професійно-педагогічну підготовку магістрів.

Для визначення рівнів сформованості компонентів професійно-педагогічної готовності магістрів з економічних спеціальностей обґрунтовано критерії: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*. Кожен із них конкретизовано на основі відповідних показників.

Література

1. Бобрицька В. І. Організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції педагога вищої школи в умовах магістратури / В. І. Бобрицька // Історико-педагогічні студії : наук. часопис. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 55–58.
2. Гашимова В. Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості вчителя / В. Х. Гашимова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 255.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : навч. посіб. О. І. Гура. – К. : ЦУЛ, 2005. – 224 с.
4. Гриньова М. В. Педагогічні технології : теорія та практика : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 230 с.
5. Педагогічна майстерність : підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
6. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ, 2005. – 367 с.
7. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Кузьмина Н. В. Закономерности акмеологоориентированного становления профессионализма учителя / Н. В. Кузьмина // Акмеология : науч.-практ. журн. Междунар. акад. акмеол. наук. – 2003. – № 4 (8). – С. 50–54.
9. Савенкова Л. О. Мовленнєва діяльність викладача : навч. посіб. / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2006. – 192 с.
10. Савенкова Л. О. Система комунікативних умінь викладача / Л. О. Савенкова // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Миколаїв, 2002. Т. 24. – Вип. 11. – С. 7–14.
11. Кустовська І. М. Методичні засади ефективного формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх економістів : метод. рекомендації для викл. вищ. економ. навч. закл. / І. М. Кустовська. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 43 с.
12. Саркісова О. Ю. Групова взаємодія як умова ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Ю. Саркісова. – К., 2013. – 20 с.
13. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04

«Теорія та методика професійної освіти» / Г. О. Ковальчук. – К., 1999. – 19 с.

14.Іванченко Є. А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Є. А. Іванченко. – Вінниця, 2011. – 40 с.

15.Вербило О. Ф. Методика навчання бухгалтерського обліку : підруч. / О. Ф. Вербило, Т. П. Кондрицька, В. М. Ярошинський ; за ред. О. Ф. Вербило. – К. : Національний аграрний університет, 2003. – 604 с.

16. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки : навч. посіб. / О. В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 1998. – 280 с.

17. Дьомін А. І. Системний підхід до навчання студентів вищого аграрного закладу освіти професійному вербальному спілкуванню / А. І. Дьомін, Л. В. Барановська // Наука і сучасність. – 2000. – Вип. 1. Ч. 2. – С. 54–63.

18. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

19. Мойсеюк Н. Є. Педагогічний процес як система. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – [2-ге вид.]. – К., 1999. – С. 76.

20. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна. – К., 2006. – 560 с.

21. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 270 с.

22. Мацько Л. Українська мова у вищій школі / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.

23. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972. – P. 269–293.

**ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ЗДІЙСНЮВАТИ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ В
УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ
СИСТЕМ**

Основною вимогою сучасної педагогічної освіти є підготовка якісно нового вчителя, професійно компетентного, здатного ефективно працювати в умовах динамічних змін, адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на трансформації в сучасному освітньо-виховному середовищі.

У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.) вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, в тому числі й педагогів, зазначається що до її складу входять: загальні/соціальні (стосуються кожної особистості й висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові компетенції (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними). Як зазначається у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» [7], результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей*, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох суміжних навчальних закладах. Відповідно, потрапляючи в умови конкретного закладу, молодий учитель зазнає труднощів професійної адаптації до особливостей проведення уроків, організації виховної діяльності, умов освітньо-виховного середовища. Загалом це впливає на вироблення професійної стратегії у самореалізації, самовдосконаленні й саморозвитку.

Вищезазначене дає підстави стверджувати про необхідність відповідної підготовки майбутнього вчителя, тобто формування необхідної професійної компетентності. Таку компетентність ми виділяємо як педагогічно спеціалізовану, яка визначає набір необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних відношень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Педагогічно-спеціалізована компетентність учителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем є освітньою компетентністю й означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності; сукупністю професійно-ціннісних відношень та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу.

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно спеціалізована компетентність роботи майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем невід'ємно пов'язана із формуванням професійної компетентності в цілому, так як розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності вчителя.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує, що існує протиріччя між необхідністю готувати

студентів до роботи в умовах нового соціокультурного розвитку шкільної освіти і системою навчання, яка характеризується репродуктивною педагогікою, що не стимулює внутрішньої мотивації у здобутті професійної компетентності, не формує у студента уміння вибудовувати власну стратегію майбутньої професійної діяльності в умовах навчального закладу, уміння планувати свою діяльність і приймати рішення в змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності.

Навчання у вищому навчальному закладі повинно бути адекватним сучасним стратегіям професійної освіти – навчальний процес здійснювати на основі технологій, що розвивають критичне мислення майбутнього вчителя; сприяють розвитку умінь і навичок самостійного пошуку інформації з використанням різних інформаційних ресурсів; стимулюють можливості взаємонавчання студентів, участь їх у різних проектах, спрямованих на оволодіння професійними компетентностями та ін.

Безсумнівним є положення, що метою технології навчання є підвищення ефективності навчально-виховного процесу і отримання якісно нового результату. За визначенням І. М. Богданової, для її реалізації в умовах професійної підготовки необхідно враховувати такі аспекти:

- планування, програмування діяльності вчителя й учнів, забезпечення максимальної організованості для досягнення необхідного результату;
- відтворення процесу навчання і його результатів на основі блочної побудови;
- перенесення акценту з викладання на направлене учіння, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- структурування змісту навчання, забезпечуючи його гнучкість і варіативність [2, с. 19].

Серед сучасних технологій професійної підготовки виділяють інтегративну [8, с. 63]. Її переваги над іншими в тому, що вона технологічно забезпечує гуманне та ефективне особистісно орієнтоване учіння. Результати навчально-пізнавальної діяльності можна представити у

вигляді систем задач, що відтворює підхід до учіння від трансляційного до організаційного, в процесі якого відбувається розвиток студентів через діяльність, спрямовану на вирішення цих задач на основі оперування самостійно здобутою інформацією.

Нині, в основному, навчально-виховний процес (у тому числі й професійної освіти) орієнтований на розвивальне навчання. За визначенням багатьох учених (Д. Дьюї, Л. С. Виготського та ін.), навчання стає розвивальним за умови якісної зміни знань учня (студента), коли виникають нові форми мислення, ускладнюється мова, дії. Такий вид навчання сприяє трансформації старих схем мислення і діяльності в нові, й виникненню нової соціальної позиції. Відповідні схеми діяльності та мислення можливі лише у процесі самої діяльності, а не при розповідях й імітації її.

Проведений аналіз теоретичних досліджень і практики професійної підготовки майбутніх учителів допоміг визначитися у необхідності й обов'язковості використання сучасних освітніх технологій для формування педагогічно-спеціалізованої компетентності та їх виборі.

Нами визначено, що для використання сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно враховувати такі вимоги, як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, направленість на індивідуальний розвиток кожного студента, створення необхідного розвивального освітнього простору для вільного вибору в прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання, формування власної професійної стратегії в умовах навчання та під час педагогічної практики.

Серед великої кількості педагогічних технологій ми виділили ті, які найбільш повно забезпечують ефективність і продуктивність навчального процесу професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу до означеного напрямку педагогічної діяльності й враховують особливості кадрового та матеріально-технічного забезпечення їх реалізації.

З-поміж основних освітніх технологій ми використовували за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (за В. П. Беспальком) [1]: класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів; систему роботи в «малих групах»; проектну технологію; технологію портфоліо; технологію диференціації та індивідуалізації навчання; пошуково-дослідницьку технологію; технологію розв'язання педагогічних задач.

Розглянемо особливості використання окремих виділених технологій у процесі підготовки майбутніх учителів на прикладі класичного лекційно-семінарського навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів. При упровадженні цієї освітньої технології, яка базується на традиційній організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, ми намагалися переосмислити і перебудувати основні форми навчання: лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття, організацію самостійної роботи, науково-дослідницьку та практичну діяльність, систему контролю та оцінювання досягнень студентів стосовно сучасних вимог до якості підготовки фахівця, сучасних досягнень педагогічної науки у питанні організації навчання у закладі вищої освіти й розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Із розвитком педагогічної науки розвиваються й удосконалюються форми навчання, що застосовуються у професійній підготовці. Незаперечним є той факт, що найбільш ефективним у професійній підготовці є використання активних методів навчання [10, с. 4]. Тільки в умовах активної пізнавальної діяльності у студентів формуються критичне мислення, особистий інтерес до вирішення пізнавальних задач, уміння і навички застосування отриманих знань при їх розв'язанні. Активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які стимулюють студентів до активної мислительної й практичної діяльності в процесі оволодіння знаннями, коли активний не тільки викладач, а й студенти. Аналіз практики професійної підготовки

засвідчує, що використання активних методів навчання студентів є необхідною умовою для формування високо кваліфікованого, компетентного фахівця.

Сучасні форми організації навчання у вищій школі поділяють на *імітаційні* та *неімітаційні* [10, с. 30]. До імітаційних відносять організаційні форми навчання, які потенційно уможливають під час проведення моделювання професійно орієнтованого середовища, застосування певних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Це семінарські, лабораторні та практичні заняття. До неімітаційних відносяться форми організації навчання, в процесі яких важко реалізувати моделювання предмета навчання. Серед основних виділяють лекції, теоретичні семінари, конференції та ін. Однак зазначимо, що розвиток сучасних технічних засобів навчання дає можливість викладачу включати до неімітаційних форм організації навчання фрагменти, які відтворюють умови майбутньої професійної діяльності, окремі її аспекти та особливості. Саме тому обрана технологія і передбачає обов'язкове використання аудіовізуальних технічних засобів.

Відповідно до основних завдань дослідження нами було використано на основі традиційних форм навчання у вищому навчальному закладі форми проблемно-розвивального типу. Переважно застосовувалися: *проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація (презентація)*.

Основна ідея, яка об'єднувала всі види лекційних занять, – це формування на основі теоретичних основ педагогічної науки професійної *суб'єктності майбутнього фахівця*, тобто його суб'єктної позиції, педагогічної активності, критичного мислення, позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. Такий підхід дуже близький до організації контекстного навчання (А. Вербицкий) [5].

Зупинимось більш детально на характеристиці проблемної лекції, так як такий вид організації навчання найбільш повно відображає особливості розвивального навчання. Проблемна лекція найчастіше використовується

тоді, коли в студента вже сформовані елементарні педагогічні знання і він володіє навичками пошукової, дослідницької діяльності. Якщо під час традиційної інформаційно-повідомлюючої лекції студент отримує вже готові знання, то в ході проблемної лекції невідомі знання студент відкриває індивідуально, тобто створюється ілюзія особистого «відкриття» в науці, що особливо важливо для формування власної професійної стратегії. Направленість проблемної лекції – формування професійного мислення, особистого ціннісного ставлення вчителя до майбутньої професійної діяльності. Лекція будується таким чином, щоб обумовити появу питання у студентів, а навчальний матеріал подається у формі навчальної проблеми. Вона повинна мати логічну форму пізнавального завдання, яке містить протиріччя, суперечності.

Для проблемного викладу обираються важливі теми, які мають концептуальний характер змісту педагогічної дисципліни і є особливо актуальними для майбутньої професійної діяльності й складними для засвоєння студентами. Нами використовувалися такі теми для проблемного викладу з інтегрованого курсу «Педагогіка»: «Професія вчителя у сучасному суспільстві», «Освітньо-виховна система загальноосвітнього закладу», «Методи навчання», «Виховання особистості в колективі» та ін.

Зауважимо, що викладачу необхідно враховувати доступність навчального матеріалу, важливість у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів, можливість проблемного представлення та врахування пізнавальних можливостей студентів, ступеня розвитку навичок пошуково-дослідницької діяльності. Основна навчальна проблема теми і можливі супідрядні проблеми визначаються викладачем до початку лекції й можуть озвучуватися на попередніх лекціях для актуалізації знань студентів, намагання викликати інтерес до їх розв'язання. Під час проблемної лекції використовується усне мовлення викладача та студентів діалогічного характеру із поєднанням аудіовізуальних технічних засобів – презентацій, відеофрагментів, дидактичних матеріалів. Важливо також, що на лекції викладач через методичний

інструментарій стимулює формування в студентів (за А. Петровським) *безпосередньо-спонукальних мотивів*, які ґрунтуються на емоційних проявах особистості (позитивних та негативних емоціях): новизна, цікаве викладання; *перспективно-спонукальних мотивів*, які ґрунтуються на розумінні професійної значущості знання, зв'язку навчання з життям (застосування засвоєних знань при розв'язанні педагогічних задач різного рівня складності, почуття професійного обов'язку, відповідальності); *інтелектуально-спонукальних мотивів*, що базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання (допитливість, намагання підвищити свій культурний рівень).

Проблемна лекція поєднує елементи лекції-діалогу, лекції-візуалізації (презентації), які представляють собою розширене та поглиблене використання таких методів викладання, як діалогічне мовлення, постановка питань, логіка викладу матеріалу – від знайомого до незнайомого, від відомого до невідомого; використання різних форм наочності, висунення й аналіз різних точок зору, виконання ролей експертів, опонентів та ін.

Нерідко розкриття проблеми може переноситися і до процесу проведення семінарів, практичних занять.

Лекція-діалог потенційно надає можливість викладачу якнайкраще ознайомити студентів з актуальними проблемами у педагогічній науці. До цих проблем ми відносимо організацію і функціонування освітньо-виховних систем, компетентність учителя у вирішенні завдань, пов'язаних з їх різноманіттям, варіативністю. У ролі другого викладача можна залучати і колег з кафедри, і провідного вчителя, методиста. У такому випадку це буде яскравіший приклад поєднання позицій педагогічної теорії й практики. На основі двох джерел наукової інформації студентам необхідно порівняти, проаналізувати і визначити власну позицію з проблеми вивчення. Це стимулює їх мислительну та пізнавальну активність, що є основним показником розвивального навчання. Наприклад, лекцію-діалог на тему «Освітньо-виховна система загальноосвітнього закладу» краще провести із залученням заступника директора кращого закладу загальної середньої освіти міста з

навчально-виховної роботи. На прикладі освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу аналізуються: сутність, особливості організації й функціонування, основні проблеми і труднощі, які виникають у вчителя у зв'язку із визначенням професійної стратегії педагогічної діяльності в умовах освітньо-виховного середовища загальноосвітнього закладу.

Лекція-візуалізація на сьогодні виступає формою нової реалізації принципу наочності, що відображає рівень розвитку сучасної психолого-педагогічної науки, досягнень у розвитку аудіовізуальних технічних засобів навчання, матеріально-технічних можливостей навчального закладу. При підготовці до проведення такого виду лекції викладачу важливо перекодувати словесну навчальну інформацію у візуальні форми (схеми, малюнки, презентацію, відеофрагменти та ін.) і вибрати відповідну логіку і темп подачі матеріалу. Засвоєна у такому вигляді навчальна інформація має забезпечити розвиток умінь згортати і розгортати інформацію, сприяти її систематизації й узагальненню, вирішенню проблемних ситуацій у пізнавальній і професійній діяльності. Найкраще такий вид лекції проводити на початку вивчення модуля, розділу, об'ємної теми. Для ефективності засвоєння навчальної інформації, що є елементом змістової складової професійної педагогічної спеціалізованої компетентності необхідно, щоб вона відповідала принципам інтеграції психолого-педагогічних знань та професійної спрямованості. Розширена характеристика лекцій проблемно-розвивального типу подана у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика лекцій проблемно-розвивального типу

Вид лекцій Структурно- вмістові характеристики	Проблемна лекція	Лекція-діалог	Лекція-візуалізація
Цілепокла- дання	Введення нових знань на основі індивідуального «відкриття», залучення до пошукової, науково-дослідницької діяльності у сфері педагогіки.	Організація шляхом діалогу двох викладачів (або викладач і вчитель) засвоєння нових знань, які мають дискусійний міждисциплінарний характер, розкриття правомірності різних поглядів, підходів на розв'язання професійних проблем.	Засвоєння нових знань через переко- дування словесної інформації у візуальні форми, розвиток професійного мислення на основі систематизації й виділення найбільш суттєвих елементів змісту навчання, створення образу, що є основою для розв'язання мислительних та практичних професійно орієнтованих дій.
Мотиваційно- стимулюючий компонент	Створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, розвиток безпосередньо-спонукальних, перспективно-спонукальних та інтелектуально-спонукальних мотивів.	Показ різних точок зору на педагогічні проблеми, моделювання реальних професійних ситуацій для стимулювання у студентів інтересу до процесу пізнання основ професії, формування професійного мислення та спрямованості.	Через проблем- ність інформації, поданої різними видами наочності, розвиток мисли- тельної активності студентів, забезпе- чення розвитку різних сфер сприйняття навчальної, професійно спрямованої інформації, стимулювання індивідуального та професійного розвитку.

Змістовий компонент	Наукова інформація, яка є складною для розуміння і засвоєння, яка характеризує новітні досягнення науки та практики і може бути представлена як основна, та супідрядні проблеми її практичної реалізації у професійній діяльності вчителя в умовах навчального закладу.	Важливі теоретичні положення, які розкривають важливі педагогічні явища, факти, які мають міждисциплінарний характер і є неоднозначними відповідно різних чинників (суспільних умов, поглядів провідних учених, економічних та політичних подій та ін.)	Зміст наукової теоретичної й практичної інформації з основних тем навчальної дисципліни, що подається через різні види візуалізації: натуральні, образотворчі, символічні та схематичні, й має проблемний характер.
Методичний компонент	Постановка проблемних інформаційних питань, висунення гіпотез, утвердження або заперечення фактів, положень, взаємодія з аудиторією через діалог; використання аудіовізуальних технічних засобів, виступи студентів та ін.	Виклад матеріалу з різних позицій, підходів; постановка питань, заперечень, обґрунтування на основі аргументів, фактів з використанням аудіо, відеоматеріалів; утвердження правомірності різних точок зору; прикінцеві узагальнення і консенсус у висновках.	Застосування різних джерел інформації, аудіовізуальних технічних засобів; згортання та розгортання навчальної інформації через створення візуального образу, поєднання словесної та наочної форми повідомлення знань; проблемність викладу інформації.

Оцінно-результативний компонент	Загальний та професійний розвиток: сформованість пізнавальної та професійної мотивації, рівень теоретичного мислення, засвоєння змісту лекції.	Рівень сформованості критичного мислення, професійного інтересу до педагогічних проблем, сформованість інтегрованих знань про педагогічні явища, об'єкти, предмети, процеси; розвиток культури спілкування, ведення діалогу.	Індивідуальний розвиток студентів (психофізіологічних особливостей сприйняття, мислительних операцій та ін.); розвиток професійних знань і професійного мислення.
---------------------------------	--	--	---

Технологія роботи в малих групах («Педагогічна майстерня»).

Такий вид технології достатнього глибоко висвітлений у педагогічній літературі й не потребує пояснення. Ми лише поставимо акценти на необхідності та особливостях застосування її в процесі формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Організація навчально-пізнавальної діяльності у межах такої технології базується на використанні інтерактивних методів навчання, які забезпечують її високу ефективність. Робота студентів над однією проблемою передбачає обмін думками, висунення й обговорення ідей, пропозицій, прийняття спільного рішення, спільну професійно орієнтовану діяльність. Під час такого навчання підвищується ефективність і продуктивність засвоєння теоретичних і практичних знань, адже студент співставляє своє бачення вирішення проблеми з думкою інших, вчиться її відстоювати, приймати критичні зауваження, висловлювати зауваження іншим, йти на поступки, встановлювати колективну та особисту відповідальність за якість виконання завдання та ін. Усе це спрямоване на формування умінь та навичок вибудовувати власну

стратегію професійної діяльності, самореалізації, що в кінцевому результаті сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Зауважимо, що в процесі використання такої технології реалізуються основні закономірності проблемного і розвивального навчання:

- засвоєння загальних положень, способів і умов діяльності створює можливість використання засвоєних знань та сформованих умінь і навичок для розв'язання нових теоретичних і практичних завдань;

- залежність ефективності засвоєння знань і формування умінь від розвитку інтелектуальної активності студентів;

- розвиток предметних знань, умінь та навичок сприяє загальному особистісному розвитку студента [12, с. 107].

Процес мислення активізується складним комплексом умов, які стимулюють виникнення пізнавальної потреби і можливість її реалізації на основі мислительної діяльності. Ці умови створюються викладачем і студентами. До них відносимо: особливості навчання у «Педагогічній майстерні» на основі роботи в «малих групах» – розподіл учасників, виконання ними ролей; забезпечення дидактичними матеріалами; встановлення у групі правил взаємодії; розробка актуальних і цікавих завдань; створення «ситуації успіху» під час виконання завдань та ін.

Підбір і визначення завдань, які виносяться на виконання у «Педагогічній майстерні», обов'язково повинні бути професійно спрямовані. Моделюється умовна професійна ситуація, яка передбачає виконання завдання з проекцією на професійну діяльність. Наприклад: розробити класифікацію методів навчання для учнів 7 класу школи-колегіуму або скласти план проведення тижня історії у школі-гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов та ін.

Ефективність і ціленаправленість навчання залежить від одночасного розвитку всіх компонентів навчальної діяльності: когнітивного, емоційного і діяльнісно-вольового. У процесі використання цієї технології можемо стверджувати, що навчальний процес відбувається

комплексно. Студентами усвідомлюється засвоєння нового знання, способів власної діяльності й діяльності інших; відбувається сприйняття та оцінка власних переживань та переживань інших; задоволеність чи незадоволеність собою, своїми діями та ставленням і діями інших; співвіднесення власних ідей, способів вирішення професійних завдань з результатами діяльності інших і т.д. Результатом застосування технології є сформованість різного рівня професійної компетентності майбутнього вчителя і її складової – педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Сутнісна характеристика технології роботи в «малих групах» (Педагогічна майстерня) представлена в таблиці 2.

Таблиця 2

**Сутнісна характеристика технології роботи
в «малих групах» (Педагогічна майстерня)**

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння та відтворення студентами вивченого матеріалу в умовах виконання завдань професійного спрямування, під час якого необхідно переосмислити наявні знання, структурувати та узагальнити їх, поєднати із попередньо вивченими положеннями, методами, засобами і створити нові знання, підходи, які будуть основою власної стратегії професійної діяльності умовах варіативності освітньо-виховних систем.</p> <p>У емоційно-ціннісній сфері: сприяти усвідомленню студентів важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності;</p>	<p>Розкриття значущості сформованих професійно орієнтованих знань, умінь та навичок для виконання професійної діяльності вчителем, значущості для особистісного розвитку.</p>

	<p>формувати потребу удосконалювати навички професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, суб'єкт-суб'єктної взаємодії (з учнями, батьками, колегами, оточуючими) в умовах освітньо-виховної системи навчального закладу, вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу.</p> <p><i>У діяльнісно-вольовій сфері:</i></p> <p>сприяти прояву самостійності, послідовності й відповідальності студентів у досягненні поставлених професійно важливих цілей навчальної діяльності; формувати і розвивати навички використання системи методів, прийомів форм, що відтворюють особисту стратегію педагогічної дії в умовах конкретної освітньо-виховної системи навчального закладу, розвивати наполегливість, творчий підхід до виконання навчальних завдань.</p>	
Змістово-інформаційний	Засвоєння студентами теоретичних знань та формування професійних умінь і навичок у процесі вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка», курсів «Освітньо-виховні системи», «Історія педагогіки» та під час проходження різних видів педагогічної практики.	Навчання під керівництвом викладача (семінарсько-лабораторні заняття), самостійна і самоосвітня діяльність.
Діяльнісно-операційний	Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у «Педагогічній майстерні» через різні індивідуально-групові форми (робота в парах "обличчям до обличчя",	Поділ студентів на групи (2-3-4 чол.), розробка творчих

	"один-удвох-усі разом"), "Думати, працювати в групі", "Обмін думками", "Аукціон педагогічних ідей"; ротаційні (змінювані) трійки (керівник-виконавець-експерт); два-чотири – усі разом) із застосуванням творчих професійно орієнтованих завдань.	професійно орієнтованих завдань, виконання студентами завдань, мікровикладання, захист виконаних робіт.
Оцінно-результативний	Оцінка рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя як складової професійної компетентності, що включає: <i>глибоку обізнаність</i> з основними положеннями теорії освітньо-виховних систем, зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем; <i>наявність</i> умінь визначати і реалізовувати педагогічно доцільний зміст, форми і методи педагогічної взаємодії в умовах різних освітньо-виховних систем; <i>здатність</i> вибору власної позиції та стратегії педагогічної взаємодії в освітньо-виховному середовищі конкретного навчального закладу із застосуванням творчого підходу; <i>здійснювати</i> рефлексію цієї взаємодії, <i>трунтовно</i> аналізувати і проектувати професійну діяльність в умовах змін і коректив функціонування конкретної освітньо-виховної системи на основі творчого підходу, <i>наявність</i> у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ВНЗ та у майбутній професійній діяльності.	Індивідуальні та групові виступи, письмові роботи, тестові завдання, мікровикладання, експертна оцінка, аналіз і захист творчих робіт.

Корекцій- ний	Визначення обумовленості між рівнем сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності (високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний), низький (репродуктивний)) у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем і рівнем складності завдань, навчально-пізнавальними можливостями студентів і т.п. За результатами аналізу внесення змін до змістового та операційно-діяльнісного компонентів.	Аналіз викладачем процесу та результатів засвоєння студентами навчальних тем, розробка додаткових творчих завдань та внесення необхідних коректив.
------------------	--	--

Дуже близькою до технології роботи в «малих групах» за основними характеристиками є *проектна технологія*. Проект розглядається як: 1) задуманий план дій, намір; 2) попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження [4, с. 970].

Особливість і своєрідність такої технології в тому, що проект є складнішою формою засвоєння навчальної інформації та формування необхідних практичних навичок і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, і до виконання навчальних проектів може залучатися більша кількість студентів.

Проектна технологія у педагогіці розглядається як дидактична система навчання, а метод проектів як частина системи – педагогічна технологія, що спрямована на інтеграцію знань, застосування актуалізованих набутих знань, оволодіння новими (Г. Селевко) [12]. Метод проектів дає можливість включити учнів (студентів) у процес перетворювальної діяльності у повному циклі – розробка, реалізація, отримання результатів [12, с. 145–152]. У процесі використання такої технології реалізується навчально-пізнавальна потреба майбутніх учителів у дослідженні особливостей майбутньої професії через проектування і створення ідеального або матеріального продукту, що характеризується об'єктивною чи суб'єктивною новизною.

Це творча навчальна діяльність із вирішення професійно орієнтованих завдань, що складають основу проекту, спрямованих на теоретичне освоєння науково-педагогічних знань і практичну їх реалізацію. При цьому засвоюються не тільки вузькопредметні, фахові знання, але й надпредметні, пов'язані із пошуком, обробкою, аналізом інформації, її представленням; формуються уміння інноваційної творчої діяльності; навички самостійного розв'язання проблеми. Отримані під час виконання проекту знання та сформовані вміння можуть використовуватися студентами і під час виконання інших, не професійно спрямованих завдань у межах інших галузей знань. У цьому і проявляється інтеграційна складова технології. Роль викладача – це наставник, консультант, експерт.

У процесі формування педагогічно-спеціалізованої компетентності у майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем було розроблено пакет навчальних проектів. Умовно за спрямованістю проекти поділялися на такі:

а) проекти, орієнтовані на розробку теоретико-парадигмальних ідей розвитку системи освіти і виховання: «Сучасний учитель», «Учитель майбутнього», «Навчання без школи», «Україні – європейська освіта» та ін.;

б) проекти, орієнтовані на розробку освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів: «Школа розвитку», «Школа-родина», «Школа-місто», «Модель рідної школи» та ін.;

в) проекти, орієнтовані на розробку конкретних форм організації навчання і виховання: «Тиждень історії в школі», «Педагогіка народного календаря», «Відкритий урок», «Подорож у світ дитинства», «Життєві орієнтири» та ін.

Технологія «Портфоліо». Термін портфоліо походить від латинських слів «port» – сховище і «folium» – листок [4, с. 1011]. Започатковано цей термін у економіці та галузі мистецтва (80-тих роках ХХ століття). Ця технологія передбачає реалізацію комплексу цілей у професійній підготовці майбутніх учителів. Зокрема, створення індивідуального портфоліо кожним студентом сприяє

засвоєнню знань та формуванню у нього вміння ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; дає можливість висвітлити набутий досвід у різних видах діяльності, які засвідчують просування в індивідуальному розвитку; стимулює підвищення самооцінки студента; активної участі його в інтеграції кількісних і якісних оцінок у різних видах діяльності та ін.

Портфоліо майбутнього вчителя – це можливість висвітлення результатів різних видів професійно орієнтованої діяльності студента, його досягнень за певний час (навчання у ЗВО).

Портфоліо дозволяє враховувати результати, досягнуті майбутнім учителем у різних видах діяльності: навчальній, виховній, творчій, методичній, дослідницькій, – для його професійного становлення у період навчання у ЗВО. Увесь обсяг значущої інформації, який уміщено в портфоліо, необхідний для професійного зростання майбутнього вчителя, формування його власного педагогічного стилю, професійної стратегії. Правила складання портфоліо майбутнього вчителя є такі:

- визначити вигляд і структуру портфоліо;
- наявні документи і матеріали розташувати в певному порядку, скласти їх перелік;
- усі документи (копії матеріалів, фото) повинні бути датовані й підписані, за необхідності в них мають бути вказані посади і звання рецензентів, авторів рекомендацій (учителі, методисти, викладачі, куратор);
- важливо періодично поповнювати портфоліо відповідними документами та результатами роботи стосовно поставлених цілей;
- вказати джерела використовуваної для роботи інформації, опис засобів і методів роботи.

Зауважимо, що портфоліо може складатися з різною метою, тому чітке означення такої технології важко визначити. Ми виходили із необхідності за допомогою цієї технології формувати знання й уміння майбутніми вчителями розробляти і реалізовувати власну навчальну і професійну стратегію, що є важливим компонентом педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього

вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Покажемо особливості використання технології портфоліо в формуванні у майбутніх учителів педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем (таблиця 3).

Наголосимо, що єдиних правил ведення портфоліо немає. Це індивідуальна творчість. Однак можна виділити деякі рекомендації щодо оформлення.

Таблиця 3

Сутнісна характеристика технології портфоліо

Компоненти технології	Характеристика компонентів	Методика реалізації
Цільовий	<p>Постановка цілей у пізнавальній сфері: засвоєння студентами професійно орієнтованих знань та формування необхідних умінь через участь у різних видах діяльності: навчальній, виховній, художньо-самодіяльній, методичній, дослідницькій; систематизація педагогічно орієнтованого досвіду; розвиток умінь постановки цілей, визначення та реалізації власної навчальної та професійної стратегії, визначення напрямів саморозвитку та вдосконалення, що забезпечить ефективність професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.</p> <p>В емоційно-ціннісній сфері: сприяння усвідомленню студентами важливості оволодіння професійними знаннями, необхідності набуття</p>	<p>Ознайомлення із зразком портфоліо майбутнього вчителя, правилами та особливостями його створення; розкриття ролі у формуванні власної навчальної та професійної стратегії.</p>

	<p>професійних умінь та навичок для майбутньої діяльності; формування потреби професійного саморозвитку, самоосвіти і самовиховання з метою вироблення професійно спрямованої системи ціннісного ставлення до педагогічної професії, вибору власної позиції та стратегії педагогічної діяльності; стимулювання підвищення самооцінки студента.</p> <p><i>У діяльнісно-вольовій сфері:</i> сприяння розвитку в студентів ініціативності, активності, креативності та формування навиків творчого підходу в досягненні високих результатів зростання особистості як майбутнього фахівця; формування професійної компетентності.</p>	
Змістово-інформаційний	<p>Навчальна, науково-дослідницька та виховна діяльність різних кафедр навчального закладу (особливо психолого-педагогічних і фахових), діяльність деканату та кураторського корпусу, студентських молодіжних організацій, робота бібліотеки та допоміжних служб навчального закладу.</p>	<p>Залучення майбутніх учителів викладачами різних кафедр ЗВО, куратором, студентськими громадськими організаціями до проведення індивідуальних, групових та масових заходів різностороннього характеру: участь у конкурсах, олімпіадах, екскурсіях, виставках, студентських молодіжних проектах та ін.</p>

Продовження таблиці 3

Діяльнісно-операційний	Висвітлення результатів різних видів професійно орієнтованої діяльності студента, його досягнень за певний час (навчання у ВНЗ).	Складання та поповнення індивідуального портфоліо фото, аудіо, відеоматеріалами, методичними розробками та ін.
Оцінно-результативний	Оцінка рівня обізнаності зі змістом, формами і методами ведення портфоліо майбутнього вчителя; наявності умінь ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну та професійну стратегію, визначати напрями саморозвитку та самовдосконалення, наявності у майбутнього вчителя мотивів і бажань досягнення високого рівня професійної компетентності в умовах ЗВО та у майбутній професійній діяльності.	Експертна оцінка, презентація портфоліо.
Корекційний	Співставлення й аналіз рівня сформованості знань та умінь майбутніх учителів створювати та вести портфоліо майбутнього вчителя. За результатами аналізу проведення консультаційної роботи та внесення рекомендацій щодо організації різних видів діяльності студентів.	Аналіз викладачами процесу створення та ведення майбутніми вчителями портфоліо, проведення консультацій та порад.

Як засвідчує практика, основними вимогами до оформлення портфоліо є: 1) системність; 2) достовірність; 3) об'єктивність; 4) спрямованість автора на самовдосконалення; 5) структуризація матеріалів, логічність і лаконічність усіх письмових пояснень; 6) акуратність і естетичність оформлення; 7) цілісність, тематична

завершеність представлених матеріалів; 8) наочність результатів роботи; 9) технологічність.

Використання технології портфоліо у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя і, зокрема, педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем, дає позитивні результати. Відгуки випускників та молодих учителів засвідчують ефективність такої технології у формуванні професійної компетентності. З метою визначення важливості та практичної значущості професійного портфоліо було проведено опитування вчителів. У дослідженні брало участь 125 учителів Житомирської області в межах навчання на курсах підвищення кваліфікації ОІППО (Обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). Результати проведеного опитування підтверджують практичну значущість розробки вчителями портфоліо. На питання «Яке значення має портфоліо майбутнього вчителя для професійної діяльності в умовах конкретного навчального закладу» 77% опитаних (96 чоловік із 125 опитаних) відповіли, що така технологія підготовки допомагає краще адаптуватися до умов завдяки інтеграції кількісних і якісних оцінок досягнень фахівця у різних видах діяльності; наочно виявляє рівень досягнень молодого вчителя, є певним авансом довіри в оцінці професіоналізму.

У сучасних наукових дослідженнях [2; 3; 6; 8; 10 та ін.] зазначається, що педагогічні технології професійної освіти майбутніх учителів повинні відповідати всім критеріям технологічності, до яких відносять: концептуальність, системність, керованість, алгоритмізованість, відтворюваність, ефективність, діагностичність. Спираючись на виділені критерії, охарактеризуємо їх застосування у нашому дослідженні. *Концептуальність* обраних технологій розкриває основну концептуальну ідею професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах освітньо-виховних систем, що розглядалася нами вище. *Системність* технологій полягає в адаптованості, взаємозв'язку, взаємозумовленості й цілісності її складників, а саме концептуального, змістового і процесуального, які є

підсистемами цілісної технології формування педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність у різних типах освітньо-виховних систем. *Керованість* технології передбачає можливість цілепокладання, планування, проектування, поетапної діагностики, варіювання методів і форм з метою отримання високої продуктивності й ефективності результатів професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Відтворюваність* технології полягає в можливості її використання у формі повторення і застосування викладачами в інших навчальних закладах з іншими студентами з метою формування відповідної професійної компетентності. *Алгоритмізованість* пов'язується з можливістю в логічній послідовності поетапної реалізації технології, що включає спільну взаємопов'язану діяльність викладача і студентів в умовах виконання різних видів діяльності: навчальної, науково-дослідницької, виробничої (проходження різних видів практик), самоосвітньої. *Ефективність* технології передбачає досягнення очікуваних результатів і досягнення поставленої мети – сформованості компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Діагностичність* відображає можливість у процесі реалізації технології застосування різних діагностичних методик, за результатами яких визначається рівень сформованості означеної компетентності майбутніх учителів. Описані технології можуть застосовуватися у загальній професійній підготовці майбутніх учителів відповідно з корекцією основних структурних компонентів.

Технологія формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем включає здійснення послідовних етапів.

Перший етап – засвоєння необхідних знань про освітньо-виховні системи загальноосвітніх закладів у межах вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Другий етап – формування вмінь та навичок (інструментальної складової компетентності) на репродуктивному рівні.

Третій етап – демонстрування сформованої компетентності у змодельованих професійно орієнтованих умовах при виконанні педагогічних завдань різного рівня складності, тобто перехід на продуктивний рівень сформованості компетентності.

Четвертий етап – організація самостійної навчально-пізнавальної й науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя із постійним зворотнім зв'язком, аналізом та контролем з боку викладача.

П'ятий етап – самостійна педагогічна практика майбутнього вчителя в реальних умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу під керівництвом викладача-методиста та підтримки вчителя.

Шостий етап – самостійна професійна діяльність молодого вчителя без керівництва, але за підтримки педагога-наставника.

Послідовність етапів частково може порушуватися відповідно рівня навченості кожного студента, його індивідуальних особливостей, що відображають здатність засвоєння навчального матеріалу і формування професійно спрямованих умінь та навичок; рівня мотивації й педагогічної спрямованості на професійну діяльність та ін. Тобто, загалом, у цьому процесі можлива власна траєкторія формування у майбутнього вчителя педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Література

1. Беспалько В. П. Педагогика / В. П. Беспалько // Образовательные технологии. – 2005. – №4. – С. 52–75.
2. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія / Богданова І. М. – Одеса, 1999. – 146 с. – С.19.
3. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : [в

5 т.]. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. – С. 291–302.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – К. : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

5. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

7. Закон України "Про вищу освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38. – 192 с.

8. Зязюн І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії // 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. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 208с. – С.60-68.

9. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / ред. В. Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.

10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1341 [Електр. ресурс]. – Режим дост.: <http://www.kadrovik.ua/content/pro-zatverdzhennya-nats-onalno-ramki-kval-f-kats-i>

12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

13. Смолкин А. М. Методы активного обучения [Текст] : метод. пособие для преподавателей и организаторов проф. и эконом. обучения кадров / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.

14. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шахов Володимир Іванович. – Тернопіль, 2008. – 467 с.

15. Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / [Мадзігон В. М., Ващенко Л. М., Даниленко Л. І. та ін.] ; за ред. проф. В. М. Мадзігона. – К., 2010. – 144 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Складні політичні та соціально-економічні процеси, що відбуваються у сучасному світі, швидкий розвиток інформаційних технологій, висока конкуренція на ринку праці зумовляють необхідність переходу від принципу "освіта на все життя" до принципу "освіта впродовж життя". Отже, необхідність швидкої адаптації до динамічних суспільних процесів зумовлює потребу в постійному саморозвитку і професійному вдосконаленні фахівців будь-яких спеціальностей.

Це висуває певні вимоги до навчальних закладів, які надають послуги з післядипломної освіти фахівців, зокрема, необхідність пошуку нових форм та методів організації навчання, впровадження у навчальний процес новітніх освітніх технологій. Одним із перспективних напрямів є інформатизація освітнього процесу та застосування технологій дистанційного та змішаного навчання. Зазначене зумовлює актуальність дослідження можливостей використання педагогічних та інформаційних технологій дистанційного і змішаного навчання з метою підвищення ефективності процесу післядипломної освіти.

Над обґрунтуванням філософських, психолого-педагогічних, методологічних засад розвитку дистанційного навчання працюють багато зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема, В. Ю. Биков, Дж. Берзин, К. Бонк, Ю. М. Богачков, Н. М. Болюбаш, В. М. Кухаренко, С. А. Лобачов, Н. В. Морзе, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. М. Спірін, Ю. В. Триус, К. Фішер, А. В. Хуторський та ін. Проте перспективи впровадження технологій дистанційного та змішаного навчання у системі післядипломної освіти висвітлено недостатньо.

Дистанційне навчання як форма навчання, що здійснюється на відстані між учителем і учнем, має досить давнє походження. Зокрема, перші навчальні заклади, в

яких здійснювалося заочне навчання, а комунікація між викладачами і студентами відбувалася шляхом листування, з'явилися ще в середині XIX ст. Однак внаслідок досить тривалого терміну, необхідного для отримання завдань і відправки виконаних робіт, така система була мало ефективною і значно поступалася очній системі навчання.

Другий етап у розвитку дистанційного навчання пов'язаний із появою і широким упровадженням нових засобів масової комунікації – спочатку радіо, а потім – телебачення. Саме ці технології стали основою організації освітнього процесу в найбільшому університеті Великобританії – університеті відкритої освіти, де здобувають освіту близько 200 тис. студентів. Це стало можливим завдяки організації дистанційного навчання. Відкритий університет має свої відділення в 13 регіонах Великобританії, а також мережу освітніх партнерів, які забезпечують навчальний процес за програмами університету в 50 країнах.

З появою комп'ютерної техніки та мережевих технологій розпочався третій етап у розвитку дистанційного навчання. Специфікою цього етапу є використання інтерактивної взаємодії між навчальною програмою та користувачем, а також можливість налагодження оперативного зворотного зв'язку між викладачем і тим, хто навчається.

Сьогодні дистанційне навчання набуває різноманітних форм та є важливим чинником розвитку сучасної освіти. Дистанційне навчання – це організований та спрямований процес постійної взаємодії викладачів і тих, хто навчається, між собою і з засобами навчання, який не залежить від їхнього взаємного розташування в просторі й часі [1]. У цьому визначенні є посилення на спрямованість такої форми навчання на процес інтерактивної взаємодії, що стосується не лише учасників навчання, але й засобів навчання, багатоваріантність цієї взаємодії та її втілення через спеціальну дидактичну систему.

Досить ґрунтовне визначення наводить О. О. Андрєєв, який враховує всі основні риси і варіанти організації системи дистанційної освіти. Автор зазначає, що дистанційне навчання базується на використанні широкого

спектра новітніх інформаційних технологій та їхніх технічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем і тим, хто навчається, причому процес навчання не залежить ні від їх місцезнаходження, ні від конкретного навчального закладу та [2].

Відповідно до вищенаведеного, дистанційне навчання являє собою особливу педагогічну технологію, що базується на принципах відкритого навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які забезпечують взаємодію між усіма учасниками процесу навчання. Вітчизняні науковці під дистанційним навчанням розуміють таку форму навчання, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації (Інтернет) і базується на індивідуальній роботі осіб, що навчаються, з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами й іншими учасниками [3].

Незважаючи на значну зацікавленість освітніх закладів та певні позитивні зрушення у розвитку дистанційної освіти, існують певні проблеми, які гальмують цей процес, зокрема [4]:

- відсутність на державному рівні системного підходу до розвитку дистанційної освіти в країні, наслідком чого є недостатня узгодженість дидактичного та методичного забезпечення дистанційного навчання для різних рівнів освіти; незадовільна система підготовки кадрів для діяльності у цій сфері; відсутність єдиних вимог до спеціального програмного і методичного забезпечення;

- відсутність стратегії комплексного розвитку національного освітньо-наукового інформаційного середовища України, яке б включало розвиток каналів зв'язку, баз даних та знань, систем управління освітою і наукою, що знижує рентабельність систем дистанційного навчання, сповільнює інтеграцію до європейських освітньо-наукових комп'ютерних мереж та інформаційних ресурсів;

- відсутність з боку держави фінансування розвитку системи дистанційного навчання;

- недостатня сформованість та недосконалість

нормативно-правового забезпечення дистанційної форми навчання.

Особливостями дистанційного навчання, завдяки яким таку форму навчання доцільно застосовувати у післядипломній освіті, можна вважати такі [1; 5]:

- можливість здійснювати навчання без відриву від виробництва або іншого виду діяльності й навчатися у зручному місці та у зручний для себе час;

- персоналізація навчального процесу та врахування індивідуальних освітніх потреб, зокрема, можливість формувати індивідуальну навчальну програму;

- можливість одночасного використання джерел навчальної інформації багатьма студентами та взаємного спілкування між всіма учасниками навчального процесу;

- зниження питомих витрат на навчання порівняно з традиційною системою освіти;

- соціальна рівність можливостей усіх членів суспільства щодо одержання освіти незалежно від соціального статусу.

Потрібно виділити і певні недоліки дистанційного навчання, зокрема:

- викладачам потрібно набагато більше часу і зусиль для створення навчального контенту, який би відповідав вимогам дистанційного навчання. У зв'язку з цим багато викладачів не бажають використовувати електронне навчання;

- для успішного виконання основних завдань, які висуваються до дистанційної освіти, необхідно підвищити кваліфікацію викладачів щодо застосування на практиці дистанційних методів навчання, використання комп'ютерної техніки та програмних засобів для їх реалізації;

- студенти мають отримати чіткі роз'яснення щодо мети впровадження таких форм навчання, результатів, які від них очікуються, а також на достатньому рівні оволодіти технологіями і програмним забезпеченням.

Незважаючи на зазначені проблеми і недоліки, можна стверджувати, що запровадження нової, дистанційної форми навчання підвищує ступінь відкритості навчального середовища і забезпечує можливість отримання освіти

альтернативними способами у тих випадках, коли ті, хто навчаються, не використовують традиційне навчання.

Залежно від типу взаємодії між учасниками навчального процесу, засобів навчання, способів надання навчальних матеріалів виокремлюють різні моделі, за якими може здійснюватися дистанційне навчання [6]. Розглянемо найбільш поширені моделі.

1. Модель "кейс-технології". Дана модель використовує кейс-метод, сутність якого полягає в тому, що до початку занять формуються так звані кейси – опис конкретних проблемних ситуацій, історій, завдань з певної теми конкретної дисципліни, які заздалегідь видаються студентам для самостійної роботи з ними, ознайомлення та підбору додаткової інформації і літератури. На другому етапі відбувається обговорення ситуацій у малих групах, подальша презентація представником кожної групи спільної думки членів групи, дискусія. На третьому етапі здійснюється підведення підсумків, де викладач пропонує своє бачення розв'язання проблемної ситуації, оцінює роботу кожної групи, визначає кращі результати [6, с. 5; 8].

Використання зазначеної технології передбачає наявність певних теоретичних відомостей з даного предмету (електронних підручників, друкованих навчальних посібників, навчальних комп'ютерних програм, аудіо-, відеоінформації); завдання репродуктивного типу та творчі завдання для надбання практичних навичок із зазначеної теми; список тем для створення власних творчих робіт; електронну оболонку для тестування та зберігання даних про всі звернення до неї.

Потрібно зазначити, що при побудові дистанційного навчання згідно з цією моделлю обмін інформацією між учасниками навчального процесу відіграє допоміжну роль, сприяючи створенню середовища для організації ефективної навчальної діяльності тих, хто навчається. При цьому навчання може відбуватися як у реальному часі, так і асинхронно.

2. Модель мобільного персонального комп'ютера (планшета), яка передбачає поєднання очних і дистанційних форм через мережу Інтернет. Відповідно

взаємодія між викладачем і суб'єктами навчання може відбуватися як очно, так і з використанням електронної пошти, відеоконференцій, чатів.

3. Модель мережевого навчання. Усі навчальні матеріали надаються слухачам в електронному вигляді. Основним засобом комунікації між учасниками навчального процесу виступає Інтернет (електронна пошта, телеконференція, чати). Той, хто навчається, виступає у якості одержувача певного інформаційного контенту та системи завдань, які він повинен виконати самостійно для кращого засвоєння матеріалу. Результати виконаних завдань повертаються на перевірку з метою оцінки якості освоєння навчального матеріалу.

Кожна модель має свою специфіку організації навчального процесу та змісту освіти. Спільними для них є такі організаційні форми навчання, як самостійна робота та консультації з викладачем. Цікавим є підхід до класифікації моделей дистанційного навчання, запропонований А. В. Хуторським [7], який представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Класифікація моделей дистанційного навчання

Назва моделі	Короткий зміст даної моделі
Навчальний заклад – Інтернет	<ul style="list-style-type: none"> • основне навчання відбувається в навчальному закладі із традиційною очною формою проведення занять; • доступ до мережі Інтернет вважається додатковим джерелом інформації; • ті, хто навчаються, разом зі своїм викладачем взаємодіють з інформацією, з одиницями знань, з фахівцями; • дистанційне навчання виступає як додаткове.
Навчальний заклад – Інтернет – навчальний заклад	<ul style="list-style-type: none"> • охоплює декілька навчальних закладів з очною формою навчання; • усі учасники взаємодіють через спільні дистанційні освітні проекти; • комунікації між віддаленими абонентами є організованими, але не систематичними; • дистанційне навчання виступає як додаткове.

Суб'єкт навчання – Інтернет – викладач	<ul style="list-style-type: none"> • з суб'єктом навчання безперервно або епізодично працює віддалений від нього викладач; • заняття проводяться дистанційно, в режимі додаткового навчання і мають на меті поглиблене вивчення предмета або теми; • як варіант такого дистанційного навчання: викладач веде заняття з представниками віддалених від нього різних навчальних закладів; • дистанційне навчання частково замінює очну форму навчання.
Суб'єкт навчання – Інтернет – Центр	<ul style="list-style-type: none"> • навчання відбувається в дистанційному центрі, який має додаткові можливості для розкриття творчого потенціалу тих, хто навчається; • навчання в даному випадку відбувається переважно дистанційно; • навчання відбувається у віртуальних класах; • основним способом навчання є дистанційне.
Суб'єкт навчання – Інтернет	<ul style="list-style-type: none"> • навчання відбувається одночасно в декількох навчальних закладах; • освітня програма складена так, що різні предмети вивчаються у різних установах або у різних викладачів; • така модель дистанційного навчання дозволяє тому, хто навчається, планувати власну освітню траєкторію; • потрібна координація навчання з боку викладача, який працює в певній і налагодженій педагогічній системі; • дистанційне навчання виконує функцію освіти, розподіленої в просторі й часі.

Необхідно зазначити, що наведені в таблиці типи дистанційного навчання не виключають інших можливих комбінацій і можуть являти собою як окремі освітні напрями, так і динамічно розвинуту сукупність очних і дистанційних навчальних процесів.

Вирізняють декілька способів організації дистанційної освіти у ЗВО. Перший – це коли вся діяльність навчальних

закладів здійснюється в середовищі глобальної мережі. Такі ЗВО іноді називають "віртуальними університетами". У таких закладах увесь педагогічний процес (вибір напряму підготовки, проведення занять, виконання контрольних і тестових завдань та їх перевірка, поточний і підсумковий контроль, оплата за освітні послуги) здійснюються через Інтернет. На даний час кількість таких навчальних закладів незначна, зокрема, внаслідок недостатнього поширення швидкісних каналів зв'язку, особливо у сільських районах; високих вимог до рівня кваліфікації технічного персоналу та педагогічного колективу такого віртуального навчального закладу; нерозвиненості нормативно-правових механізмів підтримки такої форми освітньої діяльності.

Сьогодні більш поширеними є навчальні заклади, у яких реалізується технологія змішаного (або гібридного) навчання, яка передбачає поєднання традиційного (очного) та дистанційного (30–70 %) навчання. Вважається, що така форма навчання дозволяє поєднати переваги традиційних аудиторних занять з гнучкістю та зручністю дистанційної освіти.

Науковці вирізняють й інші форми змішаного навчання, зокрема, змішування структурованого та неструктурованого навчання; користувацького контенту і зовнішніх матеріалів; самостійного і колективного навчання; роботи і навчання [8, с. 60].

Розрізняють також чотири основні організаційні моделі, за якими може здійснюватися змішане навчання:

1) *ротаційна модель*, згідно з якою студенти, навчаючись у групах, за певним розкладом або на розсуд викладача, змінюють різні формати навчання, серед яких принаймні одним із форматів є дистанційне (он-лайн) навчання. Іншими форматами навчання можуть бути робота в малих групах, індивідуальні консультації викладача, групові проекти, письмові роботи тощо [9];

2) *гнучка модель*, у якій основним є саме дистанційне навчання. Кожен студент має гнучкий індивідуальний план навчання, проходження якого відбувається за підтримки викладача чи консультанта. Студенти, в основному, вчаться в аудиторіях та виконують індивідуальні домашні завдання.

У разі необхідності підтримка викладача може надаватися через роботу в невеликих групах навчання, групові проекти, індивідуальні чи групові консультації [10];

3) *модель самотійного змішування*, згідно з якою студенти вивчають певні дисципліни он-лайн, під керівництвом викладача, який бере участь у цьому процесі лише дистанційно. Таке навчання може відбуватися як удома, так і в навчальному закладі (за умови наявності необхідного приміщення та обладнання). Вважається, що така модель повинна поєднуватись із аудиторним вивченням інших дисциплін [9; 10];

4) *модель збагаченого віртуального навчання* пропонує поєднання традиційного та дистанційного навчання у такій формі: спочатку студенти вивчають дисципліну у вигляді традиційних аудиторних занять, а потім завершують навчання дистанційно. Відповідно викладач працює і традиційно, і дистанційно, надаючи необхідні он-лайн консультації.

Отже, основними завданнями дистанційного і змішаного навчання є врахування індивідуальних освітніх потреб та розширення можливостей для отримання освітніх послуг; підвищення ефективності навчання за рахунок більшої вмотивованості, самотійності, соціальної активності студентів; персоналізація навчального процесу; зміна ролі викладача від простої передачі знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, надання можливості для підвищення професіоналізму шляхом постійного оновлення і конструювання власних знань.

Дистанційне навчання розвивається на основі принципів управління знаннями, формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді [5].

Педагоги-науковці відзначають, що в сучасній

педагогічній практиці пріоритет повинен належати гуманістичній педагогіці, конструктивізму, особистісно-орієнтованого підходу, за якого враховуються індивідуальні якості, можливості, освітні цілі того, хто навчається.

З огляду на особливості дистанційного навчання, зокрема, мінімальний час (або відсутність) безпосереднього педагогічного спілкування викладача зі студентом, в процесі такого навчання необхідно дотримуватися певних дидактичних принципів [11]:

- процес навчання базується на самотійній пізнавальній діяльності того, хто навчається;
- така пізнавальна діяльність повинна мати активний характер;
- дистанційне навчання має бути особистісно-орієнтованим;
- індивідуалізація навчальної діяльності в умовах масового попиту можлива тільки на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Провідні фахівці у галузі педагогіки наголошують на тому, що дидактичну систему дистанційного навчання повинні складати такі новітні педагогічні технології [12]:

- навчання в малих групах співробітництва;
- рольові ігри проблемної, професійної спрямованості;
- метод проектів;
- кейс-технології (англ. мовою "case-study", або ситуаційний аналіз);
- дискусії, мозкові атаки, круглі столи.

Саме ці педагогічні технології відображають головний принцип гуманістичної педагогіки, зокрема принцип проблемної спрямованості навчання. Сучасне життя постійно свідчить про те, що важливими є не лише конкретні знання, а й уміння застосовувати їх на практиці, у процесі вирішення певних професійних чи життєвих ситуацій.

Отже, навчальний процес при дистанційному навчанні повинен здійснюватися як з урахуванням основних форм традиційної організації навчального процесу і включати в себе лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, самотійну роботу, консультації тощо, так і з застосуванням

проблемних і дослідницьких методів, які поєднуються з максимальним використанням досягнень у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. У сукупності вони дозволяють гнучко поєднувати самотійну пізнавальну діяльність тих, хто навчається, з різними джерелами інформації; оперативну і систематичну взаємодію з викладачем курсу і групову роботу студентів.

Що стосується останнього, то можна стверджувати, що дистанційне навчання може бути найбільш успішним за умови забезпечення спілкування і співпраці між учасниками навчального процесу. Під час спільної роботи над проектом ті, хто навчаються, набувають таких важливих навичок та вмінь:

- спільно працювати в групах, брати участь у процесі прийняття рішень, набувати навичок співробітництва, розвивати почуття такту і дипломатичність, керувати людьми і направляти їх діяльність;

- знаходити, упорядковувати та аналізувати нову інформацію; інтегрувати знання, отримані з різних джерел; формувати власні судження; набувати навичок самоорганізації; створювати власний продукт; вивчати і впроваджувати в практику передові стратегії вирішення проблеми; аналізувати й оцінювати роботу інших; розвивати в собі ініціативність;

- пізнавати свої власні сильні й слабкі сторони, отримувати почуття задоволення від виконаної роботи, давати реальну оцінку своїм можливостям щодо сформульованих завдань [13, с. 139].

Як показує досвід, однією із проблем, з якою стикаються студенти під час дистанційного навчання, є низький рівень їх самоорганізації, невміння регулювати навантаження, ефективно планувати й організовувати свій час. Проте механізми самоорганізації виступають важливим підґрунтям для здійснення ефективної навчальної й професійної діяльності.

До самоорганізаційних компетентностей фахівця будь-якої спеціальності можна, зокрема, віднести вміння визначати життєві цілі та завдання, ранжувати їх за пріоритетом, регулювати навантаження, ефективно

планувати й організовувати свій час, узгоджувати свої дії з діями оточуючих, тобто все те, що включає в себе тайм-менеджмент – мистецтво управління часом.

Сучасні зарубіжні та вітчизняні педагоги відзначають важливість вивчення і застосування принципів тайм-менеджменту, причому як студентами різних навчальних закладів (від початкової школи до університетів), так і адміністрацією таких закладів. Зокрема, експерти Національної асоціації директорів шкіл США (National Association of Elementary School Principals) надають рекомендації, призначені для управлінського персоналу навчальних закладів, щодо ефективного використання часу [14]. Останнім часом у багатьох університетах світу викладається дисципліна «Тайм-менеджмент», проводяться різноманітні тренінги і семінари.

Дослідження окремих українських науковців присвячені питанням використання прийомів тайм-менеджменту для підвищення якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ЗВО. Аналіз навчальних планів багатьох ЗВО України дозволив виявити тенденцію, яка показує, що у якості навчальної дисципліни тайм-менеджмент викладається лише в окремих університетах і лише для студентів економічних спеціальностей, що здобувають освіту за напрямом підготовки «Менеджмент» та «Управління персоналом».

З огляду на зазначене, пропонуємо включити вивчення основ тайм-менеджменту в навчальні плани дистанційного навчання для студентів усіх спеціальностей як окремої навчальної дисципліни або проведення відповідного факультативу. Потрібно зазначити, що в деяких ЗВО України вже накопичено позитивний досвід викладання такої дисципліни, наприклад, у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» [15].

Курс тайм-менеджменту повинен вивчатися від початку навчання та містити рекомендації щодо планування індивідуального профілю навчання й ефективного використання часу. Пропонується такий орієнтовний зміст даного курсу:

– основні поняття персонального інформаційного менеджменту: альтернативна вартість часу; гнучке планування; критичний термін (deadline); гідні цілі; творча картотека; корпоративний тайм-менеджмент; сфери найближчої й далекої уваги; персональний реінжиніринг; планування; "поглиначі" часу; ресурси; хронометраж; контекстне планування; календарно-пріоритетне планування [16];

– основні методики персонального інформаційного менеджменту: методика "Вчимося завершувати справи" (англ. "Getting Thing Done"); облік часу за системою О. О. Любіщева; методика Стівена Кові; метод "обмеженого хаосу"; метод "швейцарського сиру"; планування через пріоритети; метод "Спочатку – найважливіше" (англ. "Put first things first");

– використання персонального інформаційного менеджера (ПІМ): огляд можливостей та особливостей застосування комп'ютерних програм, призначених для структурування персональної інформації, автоматизації процесу планування та організації спільної роботи на проектах; практика структурування персональної інформації, планування й цілепокладання з використанням інструментів програми MS Outlook.

Пропоновані форми навчання – лекція-презентація, лабораторна робота, самостійна робота. До засобів навчання потрібно віднести персональний комп'ютер з можливістю підключення до мережі Інтернет та програмне забезпечення, яке складається з операційної системи сімейства Windows (XP, Vista, Seven), програми MS Outlook, безкоштовних комп'ютерних програм EssentialPIM Free, EPIM Synchronizer, EPIM-Outlook Sync, LeaderTask for Windows, LeaderTask for Android, Evernote.

На початку та після вивчення даного курсу рекомендується провести зі студентами тест для визначення ефективності використання ними часу за методикою, що застосовується у тайм-менеджменті, яка викладена у О. М. Азарової [17, с. 6-11, с. 70-73]. Тестування надасть можливість оцінити успішність застосування розглянутих засобів ІКТ на практиці.

Упровадження у післядипломну освіту курсу тайм-менеджменту стимулюватиме формування механізмів самооцінки, дисциплінованості, самоорганізованості та відповідальності за результати власної діяльності, що сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності фахівців.

У дистанційному навчанні надзвичайно важливою складовою є забезпечення зворотного зв'язку, педагогічного діалогу між викладачем і учнем, що може стати можливим лише за умови впровадження телекомунікаційних технологій. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі й збереження навчальних матеріалів, організації й супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [5].

У цілому, інформаційні технології, які застосовуються в дистанційному навчанні, можна поділити на 3 групи [11]:

- технології подання навчальної інформації;
- технології передачі навчальної інформації;
- технології зберігання та обробки навчальної інформації.

При цьому надзвичайно важливе значення надається технологіям передачі інформації, оскільки вони, власне, і забезпечують процес навчання і його технічну підтримку.

Комунікаційні технології можна розділити на два типи. Перший тип – це on-line-технології, які забезпечують обмін інформацією в режимі реального часу, коли надіслана інформація, досягнувши комп'ютера адресата, негайно направляється на відповідний пристрій виведення. До таких технологій належать веб-форуми, чати, програми миттєвого обміну повідомленнями, програми для організації відео- та аудіо-конференцій, для створення та проведення вебінарів, програми підтримки спільної роботи над проектами.

Зокрема, сучасні програми миттєвого обміну повідомленнями, такі як Skype, MSN Messenger, ICQ, Viber, Google Talk та ін., дозволяють підтримувати обмін текстовими повідомленнями та файлами у реальному часі, а деякі з них, зокрема, Skype, MSN Messenger, Google Talk,

також організовувати аудіо- та відеоконференції між абонентами [18, с. 241]. Для невеликих оперативних обговорень можна використовувати чати.

Важливе значення для налагодження зворотного зв'язку між викладачем і тими, хто навчається, мають технології веб-конференцій (вебінарів) [19]. Найвідомішими програмами, які дозволяють реалізувати такі технології, є Adobe Acrobat Connect, Microsoft Office Live Meeting, GoToWebinar. Вони дозволяють учасникам такої он-лайн зустрічі одночасно переглядати презентації, Інтернет-сторінки чи відеофайли, здійснювати спільну роботу в режимі реального часу, проводити обговорення, дискусії, консультації, семінари чи лекції.

Надзвичайно великий педагогічний потенціал мають сучасні системи підтримки спільної роботи над проектами (англ. "Groupware"). Крім системи обміну повідомленнями та файлами, такі системи мають сховище файлів з керованим доступом; засоби редагування та керування веб-сайтами; менеджер проектів з можливістю побудови діаграм, які ілюструють хід виконання робіт; інструменти для проведення опитувань, голосувань тощо. Такі надзвичайно потужні системи дозволяють здійснювати спільну пошукову науково-дослідну роботу, розробляти та впроваджувати колективні проекти, створювати бази знань [18, с. 242].

У процесі спільної діяльності над проектом, окрім набуття навичок співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності під час прийняття рішень, студенти можуть підвищити рівень своєї комп'ютерної грамотності, засвоїти прийоми отримання та передачі інформації, сформувати навички роботи зі спеціальним програмним забезпеченням.

Таким чином, on-line-технології мають суттєві переваги. Вони дозволяють організувати обмін інформацією між усіма учасниками дистанційного навчального процесу, налагодити співпрацю та обговорення проблемних ситуацій. Завдяки таким технологіям стає можливим залучення фахівців у конкретних предметних галузях для обговорення дискусійних питань, створення розподілених наукових лабораторій, проведення віртуальних експериментів,

здійснення спільних проектів тощо.

Другий тип комунікаційних технологій – це технології off-line, які забезпечують обмін інформацією з відкладеною відповіддю. При цьому отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата, доки користувач не перегляне їх у зручний для себе час. Саме використання off-line-технологій суттєво відрізняє дистанційне навчання від традиційного, де педагогічна взаємодія відбувається у режимі реального часу. Перевагою таких технологій є їх менша вибагливість щодо ресурсів комп'ютера і пропускної здатності ліній зв'язку. Вони можуть використовуватися навіть при відсутності постійного підключення до мережі Інтернет.

До off-line-технологій належать електронна пошта, "дошки оголошень" та форуми. Усі ці технології дозволяють обмінюватися повідомленнями між різними комп'ютерами, підключеними до мережі Інтернет.

На думку науковців, навчальні можливості електронної пошти мають значний потенціал, оскільки електронне листування є засобом організації індивідуального спілкування студентів з викладачем; засобом управління ходом навчального процесу; засобом збільшення ефективності праці викладачів (через організацію такого виду навчальної роботи, як обговорення питань у віртуальних семінарах або спеціально організованих для цієї мети робочих групах) [20, с. 41].

Такі мережні сервіси, як "дошки оголошень" та форуми, дозволяють розміщувати запитання, коментарі, повідомлення чи іншу подібну інформацію на веб-сторінках спеціалізованих сайтів. Завдяки здійсненню такої форми діалогу між різними учасниками навчального процесу вони отримують можливість організувати спільне обговорення будь-яких питань, що сприяє більш ефективному процесу самоосвіти учнів.

Отже, застосування off-line конференцій має свою позитивну сторону. Зокрема, вони можуть тривати досить довгий період часу, до того ж дозволяють запрошувати до участі в обговоренні проблеми не лише учасників даного курсу, але й гостей, наприклад, фахівців у даній галузі [12]. Необхідно зауважити, що викладач повинен мати певні

навички щодо управління дискусією для того, щоб скеровувати її у необхідному напрямку, забезпечити належний рівень культури опублікованих висловлювань, активізувати інтерес студентів, підтримувати спільний пошук та заохочувати прояви індивідуальності й творчого мислення.

З метою створення, передачі й збереження навчально-методичних матеріалів, організації й супроводу процесу дистанційного та змішаного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку використовують системи дистанційного навчання (СДН) або системи управління навчанням (англ. LMS – Learning Management System). Такі технології використовуються для розробки, управління та розповсюдження навчальних матеріалів через Інтернет. Вони досить прості у застосуванні, що суттєво полегшує викладачам роботу зі створення дистанційних курсів, навіть якщо вони не мають глибоких знань програмування.

Система управління навчанням – це комп'ютерний програмний комплекс, який використовується для розробки, управління та поширення навчальних on-line-матеріалів із забезпеченням спільного доступу до них. Створюються такі матеріали у візуальному навчальному середовищі з указанням послідовності їх вивчення. До складу матеріалів входять різного роду індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах, інші навчальні елементи для всіх студентів, що базуються на змістовій і на комунікативній складовій [21].

Навчальні матеріали, до яких можна віднести конспекти лекцій, індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах тощо, компонуються в певній послідовності у візуальному середовищі й можуть бути подані у вигляді текстових документів, електронних таблиць, інфографіки, презентацій, відеофрагментів, комп'ютерних програм та ін.

Застосування СДН є одним із надзвичайно перспективних напрямів щодо їх використання у післядипломній освіті, оскільки дозволяє покращити загальну ерудицію, підвищити обізнаність у різноманітних сферах, поглибити фахові знання, що сприяє зростанню професійної компетентності фахівців.

Слід зазначити, що в наш час спільними зусиллями програмістів та педагогів розроблено достатню кількість систем дистанційного навчання для організації дистанційного навчання у навчальних закладах різного рівню. Серед найбільш поширених сучасних LMS-платформ, які дозволяють здійснювати дистанційне і змішане навчання, можна відзначити Moodle, Sakai, Edx, Coursesites, ATutor, NEO, Edmodo.

Нині найбільш відомою та популярною в Україні є безкоштовна система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване середовище дистанційного навчання). Вона реалізує філософію "педагогіки соціального конструкціонізму", тобто створення та наповнення інформацією власного "культурного мікросвіту" і може застосовуватися для організації дистанційного навчання у процесі післядипломної освіти [22].

Система Moodle підтримує багаторівневу ієрархію користувачів, яким надаються різні права доступу та управління. Навчальні курси можуть містити не лише текстову інформацію, а й будь-яку інформацію, яка може бути представлена у вигляді комп'ютерного файлу (презентації, аудіо-, відеоінформацію, тестові завдання, довідники тощо). Термін виконання контрольних робіт та тестів може обмежуватися часом, встановленим викладачем. Виконані контрольні роботи та результати тестування автоматично відсилаються на електронну скриньку викладачам курсів, які перевіряють їх, оцінюють і можуть коментувати.

Системи Sakai та Edx подібні за своїм функціоналом до Moodle та можуть бути встановлені на власному сервері навчального закладу. Такі системи дозволяють проводити спільні розробки, контролювати успішність студентів, створювати електронне портфоліо того, хто навчається.

Платформи ATutor, Coursesites, NEO, Edmodo надають можливість безкоштовної організації декількох навчальних курсів (наприклад, ATutor – трьох, а Coursesites – п'яти курсів для необмеженої кількості студентів). Для ЗВО, які планують організувати дистанційне навчання з більшою

кількістю курсів, доведеться використовувати платні послуги від цих платформ. Залежно від тарифного плану розширюються можливості базових сервісів та надаються додаткові послуги, зокрема, збільшення дискового простору, подовження терміну зберігання повідомлень, можливість імпорту та експорту групових даних, можливість отримання статичних даних, звітності, сертифікатів тощо.

У наш час існує багато безкоштовних дистанційних курсів, розміщених у мережі Інтернет. Наприклад, у табл. 2 наведено інформацію щодо дистанційних курсів, які можна рекомендувати як для студентів, що здобувають освіту за економічними спеціальностями, так і для осіб, які вже мають диплом, але хочуть перекваліфікуватися чи підвищити рівень своїх знань.

Таблиця 2

Безкоштовні дистанційні курси

Назва та адреса	Формат	Основні теми
Coursera https://www.coursera.org	курси, вебінари	науки, бізнес, особиста ефективність
LendWings http://lendwings.com	курси	бізнес, програ- мування, особиста ефективність
Prometheus https://prometheus.org.ua	курси, вебінари, тести	економіка, інтернет- технології, історія, громадянське суспільство
СДБО BUSINESSLEARNING.RU http://www.businesslearning.ru	текстові лекції, тести	наука, бізнес
Деловая среда http://school.dasreda.ru	курси, вебінари	бізнес
Інтернет проект Eduson https://www.eduson.tv	курси, презентації, відеолекції, кейси	бізнес, маркетинг, менеджмент, інтернет- маркетинг
Школа інтернет-маркетингу http://impro.pro	курси, презентації, відеолекції	інтернет-техноло- гії, інтернет- маркетинг

Як свідчить педагогічний досвід, самотійна робота з навчальним матеріалом дистанційних курсів сприяє формуванню у тих, хто навчається, навичок самоорганізації, відповідальності, прагнення до саморозвитку та професійного вдосконалення.

Потрібно відзначити, що в системах дистанційного навчання важливе значення має не лише змістовий, а й комунікативний компонент, який передбачає можливість налагодження зворотного зв'язку між усіма учасниками навчального процесу. До найбільш зручних та затребуваних комунікаційних засобів можна віднести електронну пошту, обмін миттєвими повідомленнями, форум, можливість коментування, інтеграцію з соціальними мережами та сервісами Гугль.

З метою проведення спільних обговорень та відеоконференцій між усіма учасниками навчального процесу можна використовувати спеціалізовані веб-сервіси. Серед найбільш популярних майданчиків для організації он-лайн обговорення можна назвати такі сервіси:

- <https://appear.in/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 8 учасників, можливість демонстрації спільного екрану, забезпечення підтримки мобільних пристроїв, текстовий чат, обмін файлами;

- <https://talky.io/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 6 учасників, забезпечує підтримку мобільних браузерів, можливість демонстрації спільного екрану через власний модуль, налаштування назв кімнат для спілкування. При цьому текстовий чат відсутній;

- <https://www.gotomeeting.com/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 3 учасників, можливість демонстрації спільного екрану через розширення для браузера, наявність текстового чату, можливість обміну файлами;

- <https://www.rabb.it/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 15 учасників, можливість демонстрації спільного екрану, наявність текстового чату;

- <https://getaroom.io/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 4 учасників, можливість демонстрації спільного екрану. Текстовий чат відсутній.

Таким чином, можна стверджувати, що у світі поширюються об'єктивні процеси формування єдиного відкритого освітнього простору: розробляються психолого-педагогічне, методичне, нормативне забезпечення дистанційної освіти; створюються спеціалізовані освітні структури відкритого типу, ведеться пошук відповідних моделей дистанційної та змішаної освіти.

Педагогічні та інформаційні технології дистанційного і змішаного навчання можуть широко використовуватися у сфері післядипломної освіти та підняти її на якісно новий рівень. Найбільш перспективним є застосування дистанційних навчальних курсів, побудованих на базі LMS-платформ. Самостійна робота з навчальним матеріалом дистанційних курсів сприяє формуванню у тих, хто навчається, навичок самоорганізації, відповідальності, прагнення до саморозвитку та професійного вдосконалення.

Застосування новітніх педагогічних технологій дозволяє реалізувати особистісно-орієнтований підхід, за якого враховуються індивідуальні якості, можливості, освітні цілі того, хто навчається. Включення основ тайм-менеджменту як окремої навчальної дисципліни або факультативу в післядипломну освіту фахівців будь-яких спеціальностей сприятиме розвитку в тих, хто навчається, механізмів самоорганізації, дисциплінованості, відповідальності за результати власної діяльності.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема тих, що базуються на веб-серверних додатках, у процесі організації дистанційного навчання дозволяє значно розширити можливості комунікації між викладачами і студентами, а також збільшити ефективність навчання шляхом оптимізації управління навчальною діяльністю.

Застосування у післядипломній освіті технологій дистанційного навчання надає можливість створення для фахівця оптимальних умов саморозвитку через навчання, сприяє вихованню навичок самоорганізації та самостійної роботи, надає можливості для підвищення професіоналізму шляхом постійного оновлення та конструювання власних

знань і, в цілому, сприяє реалізації системи безперервної освіти.

Перспективами подальших досліджень є розробка організаційно-методичного та програмного забезпечення дистанційних навчальних курсів для післядипломної освіти фахівців різних спеціальностей, зокрема, економічних.

Література

1. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. [Електр. ресурс] / за ред. З. Н. Курлянд. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1584072055039/pedagogika/teoriya_i_metodika_profesiynoyi_osviti
2. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Ортинський В. Л. Технологія дистанційного навчання / В. Л. Ортинський // Педагогіка вищої школи. – Режим дост. : http://pidruchniki.com/12090810/pedagogika/tehnologiya_distantsiynogo_navchannya#347
4. Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні: Рішення (Колегія МОН України, Протокол №6/2-4 від 23 червня 2005 р.) [Електр. ресурс]. – Режим дост. : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/04.html>
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
6. Ставицька І. В. Моделі дистанційного навчання [Електр. ресурс]. / І. В. Ставицька // Новітні освітні технології : зб. тез X міжнар. наук.-практ. конф., 14 січня 2015. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1151>
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001.
8. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання / В. М. Кухаренко // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – №24. – С. 53–67.
9. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі [Електр. ресурс] / О. Ю. Чугай.– Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>
10. Змішане навчання [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://vilnaosvita.org.ua/ua/blended>
11. Технологии дистанционного обучения [Електр. ресурс]. – Режим дост. : https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_2.htm

12. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения [Електр. ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа : www.den-za-dnem.ru/files-00003/polat.doc

13. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению: сборн. рефератов по дидактике высшей школы / БГУ; Центр проблем развития образования. – Мн. : Пропилеи, 2001. – С. 121–140.

14. Lucier K. Time Management Systems – and How to Use Them [Електр. ресурс] / К. Lucier. – Режим дост. : <http://collegelife.about.com/od/TimeManagement/a/Time-Management-Systems-And-How-To-Use-Them.htm>

15. Тайм-менеджмент: програма курсу для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямів підготовки «Менеджмент» та «Управління персоналом» / Є. Р. Чернишова, М. О. Чернишова ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 36 с.

16. Архангельский Г. А. Глоссарий терминов тайм-менеджмента [Электронный ресурс] / Г. А. Архангельский– Режим доступа : <http://www.improvement.ru/glossary>

17. Азарова О. Н. Тайм-менеджмент за 30 минут / О. Н. Азарова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 160 с.

18. Горобець С. М. Використання педагогічного потенціалу комп'ютерних програм загального призначення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики / С. М. Горобець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – Випуск 36. – С. 238–243.

19. Кухаренко В. М. Методологічні аспекти дистанційного навчання / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – К. : Вид-во "Міленіум". – С. 16–21.

20. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Изд. центр "Академия", 2003. – 192 с.

21. Комп'ютерні системи управління навчанням [Електрон. ресурс]. – Режим дост. : http://www.zhu.edu.ua/mk_school/mod/page/view.php?id=2008

22. Офіційний сайт Moodle. Philosophy of Moodle [Електр. ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Запорукою майбутнього країни та складовою її національної безпеки є якісна професійна підготовка майбутніх фахівців, що, з огляду на вимоги сьогодення, потребує пошуку неординарних шляхів організації навчально-виховного процесу. Актуалізації набуває формування світогляду студентства, їхніх ціннісних орієнтацій, системного сучасного соціального та гуманістичного мислення в навчальному процесі. Вища школа покликана забезпечити здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей, у цьому контексті процес підготовки нового покоління фахівців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості освітніх послуг і докорінного оновлення професійної підготовки.

Як зазначає Г. Лисенко, «Сучасна стратегія розвитку вищої освіти спрямована на подолання технократичного підходу, прагне долучити вищу школу України до зарубіжного освітнього процесу та зумовлює необхідність підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів не лише як кваліфікованих фахівців, але й морально розвинених, соціально активних і творчих особистостей, зорієнтованих на цінності світової й національної культури. Взірцями для наслідування у цьому процесі для студентів, беззаперечно, повинні стати викладачі – професіонали знань, спілкування і самовдосконалення, що володіють на високому рівні не тільки професійною, але й психолого-педагогічною компетентністю» [2, с. 102]. Однак не завжди педагог технічного закладу вищої освіти володіє необхідними викладацькими знаннями та вміннями для ефективної організації освітнього процесу, адже не має базової педагогічної освіти, але є фахівцем певного напрямку вищої школи (льотні, військові, медичні навчальні заклади тощо) та викладає дисципліни професійного спрямування.

З огляду на специфіку певних ЗВО та їхні вимоги до науково-педагогічного складу, актуалізується питання підготовки до викладацької діяльності фахівців того чи того фаху. Так наукові розвідки щодо підготовки фахівців технічного напрямку до педагогічної діяльності здійснювали О. Гура, С. Демченко, О. Керницький, Г. Лисенко та ін.

У своїх наукових доробках В. Хоменко зазначає, що інженер-педагог – це фахівець з подвійною компетентністю, який має володіти інтегрованими знаннями та вміннями здійснювати типові задачі як педагогічної, так й інженерної діяльності. Проте в умовах існуючої бінарної системи навчання ці компетентності формуються окремо одна від одної під час відповідно педагогічного та інженерного циклів підготовки [9, с. 388]. Погоджуємося з науковцем, що особа, яка здобула технічну освіту та має певний досвід роботи за фахом може бути більш корисною у підготовці молодого покоління фахівців, однак необхідними є знання та вміння педагогічного напрямку, оскільки викладач має бути обізнаним щодо специфіки роботи зі студентською молоддю та мати необхідні навички якісної організації навчально-виховного процесу.

Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, спрямованим на передавання новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку [3]. На сьогодні особливо важливим є створення умов для професійного становлення студентів як висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців. Істотна роль у цьому процесі відводиться педагогічній діяльності викладачів закладів вищої освіти.

На думку науковців, «професія інженера-педагога належить до нечисленної групи професій, що функціонують одночасно в двох різних системах: «людина-людина» і «людина-техніка». Сучасний інженер-педагог повинен готувати творчу особистість у процесі її професійного становлення» [1].

Зазначимо, що професійна діяльність викладача передбачає неперервний процес розв'язання різноманітних завдань, що реалізується в таких видах [5; 6]:

✓ навчальна робота (спрямована на здобуття майбутніми фахівцями необхідних знань, умінь і навичок);

✓ виховна робота (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності);

✓ кураторство (організація навчання і виховання студентів);

✓ діяльність, направлена на самоосвіту та професійне самовдосконалення;

✓ управлінська діяльність (керівники освітніх закладів, їх заступники, декани, завідувачі кафедри тощо);

✓ методична діяльність (забезпечення навчального процесу методичними розробками (робочі програми, навчально-методичні комплекси, методичні рекомендації, посібники тощо);

✓ позааудиторна діяльність (факультативи, наукові гуртки, дистанційне навчання тощо);

✓ науково-дослідницька діяльність (вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду та впровадження інновацій у навчально-виховний процес вищої школи).

Наразі розвивається два напрями в межах єдиної педагогіки вищої школи: університетський (академічний) і післядипломний. Університетський передбачає організацію педагогічного процесу зі студентами та надання їм базової й повної вищої освіти. Післядипломний – по-перше, роботу зі слухачами, які вже мають вищу освіту, з метою надання їм другої вищої освіти або перепідготовки; по-друге, підготовку через аспірантуру і докторантуру фахівців вищої кваліфікації (докторів філософії та докторів наук); по-третє, курсове підвищення кваліфікації.

Наша увага направлена на підготовку фахівців вищої кваліфікації (докторів філософії) як майбутніх викладачів вищої школи, зокрема здобувачів, які не мають базової педагогічної освіти. Адже від їхньої готовності до педагогічної діяльності залежить якість професійного навчання майбутніх фахівців різних галузей, зокрема авіаційної.

Особливістю льотних закладів вищої освіти є те, що викладачами з дисциплін професійного спрямування мають

бути фахівці відповідного напрямку, які не завжди мають педагогічну підготовку. Такими фахівцями є колишні пілоти, диспетчери та інші випускники відповідних навчальних закладів. Головна проблема вбачається в тому, що професорсько-викладацький склад технічних закладів вищої освіти, що, як правило, зростає в стінах своїх навчальних закладів, не проходить належної психолого-педагогічної підготовки, а це позбавляє процес навчання наступних поколінь студентів (курсантів) застосування інноваційних педагогічних технологій. На початку педагогічної діяльності у них немає необхідних знань для здійснення навчально-виховного процесу, що суттєво впливає і на студентів, і на адаптацію молодих педагогів на робочому місці.

У деяких закладах вищої технічної освіти на рівні магістратури викладаються дисципліни психолого-педагогічного спрямування, зокрема: «Педагогіка вищої школи» (ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури»), «Теорія та методика професійного навчання» (Льотна академія Національного авіаційного університету) тощо. Тому магістри (потенційні викладачі вищої школи) мають змогу оволодіти деякими знаннями та вміннями педагогічної діяльності.

Однак у Льотній академії Національного авіаційного університету дисципліна «Теорія та методика професійного навчання» викладається на випускових (профільних) кафедрах, обґрунтуванням тому слугує аргументація, що під час проходження курсу цієї дисципліни курсанти вивчають особливості підготовки тієї чи іншої спеціальності (пілот, авіаційний диспетчер, диспетчер пошуку та рятування тощо). Тобто йдеться про види свідомств авіаційного фахівця, умови його отримання, специфіку професійної діяльності тощо, а психолого-педагогічні аспекти підготовки до викладацької діяльності нівелюються. Знову ж таки, викладачами цієї дисципліни часто є фахівці без базової педагогічної освіти.

Важливу роль у вирішенні такої прогалини відіграє підготовка через аспірантуру фахівців вищої кваліфікації – докторів філософії. Прийняте Положення КМУ від 23

березня 2016 р. № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» [7] дає змогу (через освітню складову) підготувати справжнього викладача, з необхідними вміннями та навичками, до навчально-виховної діяльності в освітньому закладі.

З метою з'ясування специфіки викладання у Льотному закладі освіти нами проведено педагогічне спостереження й опитування викладачів Льотної академії Національного авіаційного університету (більшість з них не мають базової педагогічної освіти) та виявлено основні проблеми, з якими вони стикаються на початку педагогічної діяльності. Відтак, більше 60 % опитаних вказали на брак знань з організації навчального процесу, 84 % не змогли навести приклади сучасних педагогічних технологій; 74 % осіб не змогли надати повну відповідь на питання «Що передбачає навчально-методична робота викладача?», 57 % респондентам було важко відповісти на питання про наукову діяльність педагога; 46 % опитаних вказали, що відчують побоювання перед студентською аудиторією; майже всі респонденти (93 %) не змогли надати відповідь на питання «Що таке педагогічна майстерність та які її складові?» тощо.

З метою усунення даних недоліків у освітній процес аспірантури Льотної академії Національного авіаційного університету було введено дисципліну «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» з метою формування загальної та педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю, оскільки вона надає знання про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів (курсантів), сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Підготовка докторів філософії у Льотній академії Національного авіаційного університету відбувається за двома спеціальностями: 011 «Освітні, педагогічні науки» та 275 «Транспортні технології». І саме на здобувачів наукового ступеня з технічного напрямку направлена особлива увага під час викладання означеної дисципліни, адже від першої

сходинки – пізнання структури, особливостей педагогічної діяльності, специфіки педагогічної професії як професійної системи «людина-людина» – аспірант прямує до усвідомлення того, що особистість викладача є головним «інструментом» успішної діяльності студентів, а від цього – до осмислення ступеня власної готовності відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок. Друга сходинка у педагогічній діяльності – робота над собою, розвиток особистих здібностей, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки тощо, необхідних для конструювання та організації продуктивного педагогічного діалогу.

Метою вивчення дисципліни здобувачами наукового ступеня є набуття знань про особливості навчання у вищому навчальному закладі; його характер і функції в стимулюванні професійного зростання майбутніх фахівців; формування компетенцій стосовно педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу ЗВО; теоретичних основ його формування та реалізації в практиці сучасного вищого освітнього закладу професійного спрямування.

Завдання цієї дисципліни: надати аспірантам цілісну і логічно-послідовну систему знань про дидактику підготовки студентів (курсантів) різного рівня вищої освіти; розкриття концепції, основи теорії, методики і методології викладання дисциплін у системі вищої школи; навчити аспірантів оптимально поєднувати як загальнодидактичні, так і специфічні методи, прийоми і засоби навчання, що застосовуються для організації навчального процесу тощо.

У результаті вивчення навчальної дисципліни аспірант повинен:

✓ знати: особливості системи професійної підготовки майбутнього фахівця; особливості організаторської, координаційної та управлінської діяльності у вищому навчальному закладі; поняття освітньо-кваліфікаційної характеристики, професійної компетентності, професіограми; основні категорії педагогіки вищої школи; значення понять «педагогічний процес», «навчально-

виховний процес», «способи організації навчально-виховного процесу через вплив, співробітництво, взаємодію викладача з курсантами (студентами)»; принципи організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; міжпредметні зв'язки методики викладання із іншими дисциплінами; психолого-педагогічні особливості, форми та методи навчання студентів (курсантів) у вищій школі; цілі та завдання виховання особистості майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі; особливості організації та здійснення підготовки майбутнього фахівця у вищій школі за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу; норми, критерії оцінювання знань, умінь студентів (курсантів), повідомлення їм та отримання від них зворотного зв'язку; імідж викладача вищої школи; вимоги до особистості та професійної діяльності викладача; сутність поняття «педагогічна майстерність», її структурні компоненти, шляхи формування педагогічної майстерності, роль самовиховання у формуванні особистості викладача вищої школи; поняття «педагогічна техніка», «педагогічна технологія», їх роль в організації навчально-виховного процесу; значення понять «спілкування», «педагогічне спілкування»; структуру педагогічного спілкування, його функції; стилі педагогічного спілкування, моделі педагогічного спілкування тощо;

✓ уміти: використовувати психолого-педагогічні закономірності навчання та виховання студентської (курсантської) молоді у професійно-педагогічній діяльності; будувати власну педагогічну діяльність на основі системи педагогічних принципів; визначати мету і завдання навчання протягом усього життя; застосовувати методи, прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (курсантів): бесіди, діалог, дискусії, мозкові атаки, сюжетно-рольові ігри, роботу в групах тощо; організовувати самостійну навчальну діяльність; аналізувати вплив соціуму на формування особистості; застосовувати методи педагогічного впливу в колективі в контексті професійної діяльності; моделювати рівні педагогічної майстерності викладача вищої школи; проектувати, моделювати та конструювати способи організації навчально-виховного

процесу, прогнозувати хід і результат їх розвитку; аналізувати власну педагогічну діяльність, педагогічні ситуації та задачі, визначати деякі аспекти педагогічного втручання в конфлікт; аналізувати, моделювати, конструювати і вирішувати педагогічні ситуації на засадах особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу; аналізувати власні засоби невербального спілкування; прогнозувати ідеальну модель творчого викладача, проектувати та моделювати ідеї щодо організації творчого середовища навчально-виховного процесу тощо.

Робоча програма дисципліни розрахована на 6 кредитів (табл. 1), відповідно 32 години лекцій та 32 години практичних занять для денної форми навчання й 8 годин лекційних і 8 годин практичних для заочної форми навчання. Курс дисципліни вміщує три змістових модулі: «Загальні основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи», «Основи педагогічної майстерності» (табл. 2). Так перший змістовий модуль включає чотири теми: поняття про педагогіку як науку; місце педагогіки в системі наук, що вивчають людину; об'єкт, предмет і завдання педагогіки; система вищої освіти і педагогічний процес; мета навчального курсу педагогіки вищої школи; функції педагогічної науки.

Під час вивчення другої теми здобувачі знайомляться з історією становлення, розвитку та реформування вищої школи та освіти в Україні, а саме:

- витоки й основні віхи становлення освіти й вищої школи у світі й Україні (період Київської Русі, Західна Європа XII—XVI ст., освіта України з XV ст., українські вищі навчальні заклади (XVI – XVIII ст.);

- особливості вищої освіти і школи в Україні періоду СРСР (1917-1992 рр.): становлення й розвиток радянської вищої педагогічної освіти, її ідеологічна мета і завдання; уніфікація навчальних планів, програм, підручників; послідовне витіснення української мови зі сфери вищої освіти;

- розвиток вищої школи й освіти в умовах незалежної України: Концепція вищої педагогічної освіти в Україні;

особливості розвитку вищих навчальних закладів України в XX – на початку XXI століття; Болонський процес.

Таблиця 1

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Наукова спеціальність	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 6	011 «Освітні, педагогічні науки» 275 «Транспортні технології»	Варіативна (за вибором ЗВО)	
Модулів – 1		Рік підготовки:	
Змістових модулів – 3		1	1
Індивідуальне науково-дослідне завдання – написання тез доповідей; участь у науково-практичних конференціях; друк статей у фахових виданнях.		Семестр	
Загальна кількість годин – 180		1	1
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 самостійної роботи –7	Освітньо-кваліфікаційний рівень: освітньо-науковий	32	8
		Практичні	
		32 год.	8
		Самостійна робота	
		116	164
		Індивідуальні заняття:	
		–	
	Вид контролю: екзамен 1 сем.		

Співвідношення кількості годин аудиторних занять і годин самостійної роботи до загальної кількості годин становить: для денної форми навчання: ауд. – 36%, сам. – 64%; для заочної форми навчання: ауд. – 10 %, сам. – 90 %.

Третя тема інформує про нормативно-правову базу вищої школи: про Державну політику в сфері вищої освіти;

про основні положення Закону «Про освіту»; про основні положення Закону «Про вищу освіту» (право на вищу освіту, рівні та ступені вищої освіти, документи про вищу освіту (наукові ступені), стандарти вищої освіти, управління у сфері вищої освіти, система забезпечення якості вищої освіти тощо); про освітню та кваліфікаційну характеристики тощо.

Таблиця 2

Тематичний план вивчення дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин									
	денна форма					заочна форма				
	усього	у тому числі				усього	у тому числі			
		л	п	лаб.	с.р.		л	п	лаб.	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Модуль 1										
Змістовий модуль 1. Загальні основи педагогіки вищої школи										
Тема 1. Загальна характеристика вищої освіти та її складових як системи і процесу.	10	2	2		6	8				8
Тема 2. Історія становлення, розвитку та реформування вищої школи й освіти України.	10	2	2		6	8				8
Тема 3. Нормативно-правова база вищої школи (закон «Про освіту», «Про вищу освіту»).	10	2	2		6	8				8
Тема 4. Викладач та курсант (студент) – суб'єкти навчально-виховного процесу ВНЗ.	10	2	2		6	8				8
Разом за змістовим модулем	40	8	8		24	32				32

Змістовий модуль 2. Дидактика вищої школи										
Тема 5. Сутність і структура процесу навчання у вищій школі	12	2	2		8	12				12
Тема 6. Закономірності, форми, методи та принципи навчання у вищій школі	12	2	2		8	12	2	2		12
Тема 7. Зміст і організація науково-дослідної роботи студентів (курсантів)	12	2	2		8	12				12
Тема 8. Особливості контролю знань і вмінь студентів (курсантів)	10	2	2		6	12				12
Тема 9. Особливості навчально-методичної роботи викладача вищої школи	12	2	2		8	14	2	2		10
Тема 10. Особливості науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи	12	2	2		8	14	2	2		10
Тема 11. Організаційно-виховна діяльність викладача вищої школи	12	2	2		8	14	2	2		10
Тема 12. Психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи студентів (курсантів). Методи контролю і самоконтролю.	12	2	2		8	10				10
Тема 13. Вимоги до ліцензування у вищій школі.	10	2	2		6	10				10
Разом за змістовим модулем	104	18	18		68	98	8	8		98

Змістовий модуль 3. Основи педагогічної майстерності										
Тема 14. Педагогічна майстерність як складова діяльності викладача вищої школи (поняття, елементи, авторитет викладача, мовлення, творчість).	12	2	2		8	12				12
Тема 15. Професійна етика й такт як складові майстерності педагогічної взаємодії (спілкування, комунікативність, майстерність у вирішенні конфліктних ситуацій, педагогічна етика, педагогічний такт).	12	2	2		8	12				12
Тема 16. Імідж як соціально-педагогічне явище.	12	2	2		8	10				10
Разом за змістовим модулем	36	6	6		24	34	8	8		34
Усього годин	180	32	32		116	180	8	8		164

Під час вивчення четвертої теми здобувачі дізнаються про структуру викладацької діяльності; педагогічну діяльність як організаційно-управлінську; психологічні чинники, що впливають на процес навчання; стилі діяльності викладачів; особливості розвитку особистості студента; основні напрями життєдіяльності студентів; права та обов'язки студентів тощо.

Другий змістовий модуль знайомить аспірантів з дидактикою як галуззю педагогіки про навчання й освіту людини. Він орієнтований на набуття аспірантами, зокрема непедагогічних спеціальностей, необхідних знань, умінь і навичок для здійснення педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. Майбутні викладачі вищої школи з'ясовують питання про сутність навчання як педагогічного процесу; співвідношення процесу пізнання й навчання; основні функції навчальної діяльності тощо. Так у п'ятій темі

розглядається сутність процесу навчання; співвідношення процесу пізнання й навчання; основні функції навчання; структурні компоненти процесу навчання; реалізація функцій навчання в практичній діяльності викладача вищої школи тощо.

Шоста тема розкриває такі питання: закономірності навчання; класифікація закономірностей навчання; загальні закономірності: мети, змісту, якості, методів, управління, стимулювання навчання; конкретні закономірності: дидактичні, гносеологічні, психологічні, управлінські, соціологічні, організаційні; принципи навчання, дидактичні принципи; особливості принципів навчання; поняття про методи навчання, їх класифікація; загальні характеристики форм організації навчання у вищій школі тощо. Роль викладача в навчальному процесі. Викладання як упорядкована діяльність педагога. Елементи діяльності викладача в процесі викладання. Учіння як пізнавальна діяльність студентів (курсантів), передумови їх навчальної діяльності. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів (курсантів).

Оскільки навчальний процес у закладах вищої освіти характеризується певними особливостями: орієнтація на вивчення не основ наук, а самої науки в розвитку, що сприяє зближенню самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладача; поєднання у діяльності викладача навчального і наукового: він навчає і водночас є дослідником у своїй галузі знань; процес викладання у вищому навчальному закладі спрямований на професіоналізацію, то у цьому змістовому модулі особливу увагу ми надавали дотриманню специфічних принципів навчання.

Аспірантам пояснювалося, що специфічні дидактичні організаційні та процесуальні принципи допомагають цілеспрямовано організувати систему підготовки курсантів льотних закладів освіти та створити чітку систему формування надійності авіаційних фахівців у професійних умовах діяльності. Обираючи принципи, слід зважати на той факт, що вони відображають узагальнену практику підготовки. Це наближає до розв'язання проблеми безпеки

польотів щодо людського чинника та вдосконалення знань, умінь і навичок для подальшої професійної діяльності.

З огляду на складність професійної діяльності авіаційного фахівця в прогнозованих і екстремальних умовах польоту та на необхідність професійної надійності, в навчальному процесі льотного освітнього закладу повинні застосовуватися специфічні процесуальні принципи, які відображають сутність професійної підготовки й діяльності льотного складу [4]. До них належать: принцип суворої регламентації дій і лімітації часу (ґрунтований переважно на специфічних закономірностях реалізації професійних знань, навичок і вмінь у процесі професійної діяльності); принцип додаткового психологічного навантаження (впливає в інформаційному процесі на формування резервів уваги); принцип ритмічного зростання психофізіологічного навантаження (передбачає чергування психофізіологічного навантаження за ступенем нервово-психічної напруженості організму); принцип комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації до умов діяльності (передбачає тренування спочатку професійно важливих якостей усіма видами наземної та льотної підготовки, а потім їх використання в різних поєднаннях шляхом зміни умов діяльності).

За специфікою освітнього закладу мають обиратися і специфічні методи навчання. Так професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців передбачає застосування таких методів:

- ✓ формування особистості фахівця і його мотиваційних основ (визначають шляхи досягнення соціального замовлення суспільства на професіонала);

- ✓ формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності (інтегрують особистісні, професійні, фізичні та психофізіологічні параметри надійності в інтересах створення у курсанта безальтернативної впевненості в процесі професійної діяльності);

- ✓ формування професійних резервів за знаннями, навичками і вміннями (визначають засоби і специфічний зміст за надійними аспектами процесу професійної підготовки);

✓ формування стійкості професійної діяльності в екстремальних умовах (матеріалізують професійні знання, навички й уміння в параметрах психофізіологічної надійності);

✓ формування високої працездатності, динамічного здоров'я, професійного довголіття (визначають шляхи співвідношення засобів фізичної й загальної підготовки) [8].

Поняття науково-дослідної роботи курсантів (студентів), її значення у професійній підготовці майбутніх фахівців; вимоги до написання курсових та дипломних робіт; відбір джерел інформації як основної літератури до теми; консультативна допомога викладача на різних етапах дослідження; написання та оформлення роботи відповідно до наукових та літературних вимог; магістерські роботи та вимоги до них; підготовка наукових доповідей, виступів тощо – здобувачі з'ясовують під час вивчення сьомої теми.

У восьмій темі розглядаються: оцінка (контроль) навчальної діяльності студентів/курсантів, функції, принципи організації, види і форми; засоби контролю знань й умінь студентів/курсантів; поточний контроль під час лекційних, семінарських, лабораторних занять; заліки та екзамени; різні види практики як форма контролю; критерії, показники успішності студентів/курсантів та їх фахової підготовленості; самооцінка та взаємооцінка студентів/курсантів, їх навчальна і виховна функція; індивідуальний підхід до оцінювання знань і вмінь студентів/курсантів тощо.

Про особливості навчально-методичної роботи викладача вищої школи здобувачі дізнаються під час вивчення дев'ятої теми, а саме про: навчальний план (нормативні навчальні дисципліни, вибіркові навчальні дисципліни); навчальне навантаження викладача вищої школи; навчальна програма дисципліни; робоча навчальна програма дисципліни; індивідуальний навчальний план викладача.

Під час вивчення десятої теми опрацьовується матеріал щодо діяльності викладача як науковця та педагога; продуктивності викладацької діяльності; рівнів продуктивності діяльності викладача; стилів діяльності

викладача; вимог до наукової роботи викладача вищої школи (публікації у фахових виданнях, участь у науково-практичних конференціях, семінарах, робота над науковими напрямками кафедри, навчального закладу, робота як наукового керівника студентів (курсантів, аспірантів) тощо.

З'ясовуючи проблему щодо організаційно-виховної діяльності викладача вищої школи в одинадцятій темі, здобувачі розглядають питання сутності, мети та завдань виховання студентів (курсантів) вищого навчального закладу; принципи організації виховної роботи; загальні методи виховання; особлива увага приділяється вивченню основ морального виховання, формування національної гідності й менталітету, патріотичного виховання. Аспіранти ознайомлюються з формами організації культурно-масових заходів у навчальному закладі; позааудиторною роботою та вимогами до роботи куратора у ЗВО тощо.

Дванадцята тема розкриває сутність самостійної роботи, її значення, види та форми організації. Акцентується увага на позитивних сторонах і недоліках в організації самостійної роботи студентів (курсантів); зазначається про важливість контролю викладача за самостійною роботою студентів (курсантів) та самоконтролю студентів (курсантів) як стимулюючого чинника до активної навчальної діяльності.

З метою розуміння здобувачами важливості отримання ліцензії на освітню діяльність ЗВО та вимоги до даного процесу тринадцята тема розкриває процедуру ліцензування у вищій школі; розглядаються вимоги та основна документація щодо отримання ліцензії на провадження освітньої діяльності вищим навчальним закладом; вивчається нормативно-правова база, що регламентує ліцензування у ЗВО тощо.

Оскільки педагогіка вищої школи, як і інші галузі загальної педагогіки, поряд із виконанням науково-пізнавальних функцій може також виступати як прикладне мистецтво, нами запропоновано здобувачам наукового ступеня третій змістовий модуль, що вміщує такі теми: педагогічна майстерність як складова діяльності викладача

вищої школи; професійна етика й такт як складові майстерності педагогічної взаємодії; імідж як соціально-педагогічне явище.

Актуальним є розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості викладача, що забезпечують високий рівень самоорганізації його в професійній діяльності. Тож чотирнадцята тема розкриває сутність поняття «педагогічна майстерність» та її значення у професійній діяльності викладача вищого навчального закладу; педагогічну майстерність як характеристику професіоналізму; складові елементи педагогічної майстерності; критерії та показники майстерності педагога; шляхи формування педагогічної майстерності; педагогічну майстерність і авторитет викладача тощо.

Під час вивчення п'ятнадцятої теми визначається сутність і роль педагогічної етики; розглядаються її категорії: кодекс педагогічної етики, педагогічна мораль, педагогічна справедливість, педагогічний обов'язок, педагогічна честь і гідність, педагогічна совість, педагогічна свідомість, педагогічний такт; йдеться про важливість мовлення та культури мовлення педагога; майстерності педагогічного спілкування; комунікативності викладача тощо.

Важливим є, на наш погляд, розуміння викладачами значення педагогічного іміджу, тому до шістнадцятої теми включено розгляд іміджології як галузі наукових знань; зокрема, пояснюються сутність, функції та структура іміджу; розкривається імідж педагога, його види; зацентровано увагу на створенні іміджу закладу вищої освіти (імідж педагогічних кадрів, імідж студентів, імідж керівника) тощо. Важливою умовою забезпечення високого рівня культури взаємовідносин між професорсько-викладацьким складом і студентством є привабливий, педагогічно позитивний імідж вищого навчального закладу й особистий імідж викладача як його офіційного представника.

Педагогічна майстерність розглядається нами як вища, творча активність педагога, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу

в кожній конкретній ситуації навчально-виховного процесу. Ця доцільність є результатом взаємодії принаймні двох чинників. Перший є системою знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості студента та відповідно про технології та прийоми, які забезпечують такий розвиток і здатність викладача створювати педагогічні технології на підставі характеристик педагогічної ситуації та індивідуальних особливостей студента. Другим чинником є індивідуальні особливості педагога: його спрямованість, здібності та психофізичні показники. Для викладача важливо не тільки знаходити педагогічне рішення, а й уміти реалізовувати його в ситуації педагогічної взаємодії. Таким чином, педагогічна доцільність діяльності викладача – це, по-перше, результат оволодіння психологічними та педагогічними знаннями, вміннями, навичками, по-друге – наслідок раціонального використання потенціалу індивідуальності у процесі педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, педагогічну майстерність можна розглядати як вияв свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості викладача у педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості студента.

Тому в цьому змістовому модулі ми пропонуємо майбутнім викладачам вищої школи оволодіти педагогічною майстерністю та педагогічним мистецтвом. Викладач повинен опанувати навичками мовлення та культури мовлення, майстерністю педагогічного спілкування, комунікативністю тощо. Педагог повинен знати, що таке педагогічна етика, педагогічний такт, педагогічна мораль, педагогічна справедливість, авторитет викладача тощо.

На наше глибоке переконання, для виконання якісної педагогічної діяльності однієї лише теоретичної підготовки в галузі педагогіки недостатньо. Тому після закінчення курсу з дисципліни «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» здобувачам пропонується проходження науково-педагогічної практики у вищому навчальному закладі як один із важливих напрямків професійної підготовки аспірантів, де й закріплюються набуті знання та вміння безпосередньо у професійному середовищі.

Загальну організацію та контроль за проведенням науково-педагогічної практики здійснює керівник практики провідної кафедри. Виконання програми практики відбувається відповідно до складеного аспірантом та затвердженого керівником практики індивідуальним планом, який включає етапність і термін виконання завдань практики.

Індивідуальний план і хід його виконання контролюється як керівником провідної кафедри, так і заступником начальника Льотної академії НАУ з навчальної, науково-методичної та виховної роботи. Безпосередній контроль за якістю проходження аспірантом науково-педагогічної практики проводиться керівником провідної кафедри, що передбачає щотижневу перевірку виконання аспірантом програми практики. За результатами проходження практики керівником складається характеристика – відгук на аспіранта.

Зважаючи на тенденції до активного використання ІТ-технологій у навчальному процесі вищої школи та з метою формування навичок у майбутніх викладачів технічного закладу вищої освіти застосування у подальшій педагогічній діяльності сучасних методів навчання, нами запропоновано використання в освітньому процесі аспірантури Льотної академії НАУ Web – орієнтоване середовище MOODLE. WEB – орієнтоване середовище MOODLE – це система для створення інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти, яка орієнтована, насамперед, на забезпечення інтерактивної взаємодії суб'єктів навчального процесу та застосовується як для організації заочного і дистанційного навчання, так і для підтримки денного навчання.

Реєстрація користувачів до навчальної платформи відбувається, щойно вони вступили до аспірантури та долучаються до всіх навчальних курсів, що вивчаються протягом першого року навчання (освітня складова). Майбутні доктори філософії мають змогу ознайомитися з усіма навчально-методичними матеріалами, що запропоновані викладачами: курси лекцій, методичні рекомендації до самостійної роботи, теми рефератів, вимоги

до їх написання, глосарій, питання до екзамену, презентації лекцій, відеоматеріали, вимоги до оцінювання тощо (рис. 1).

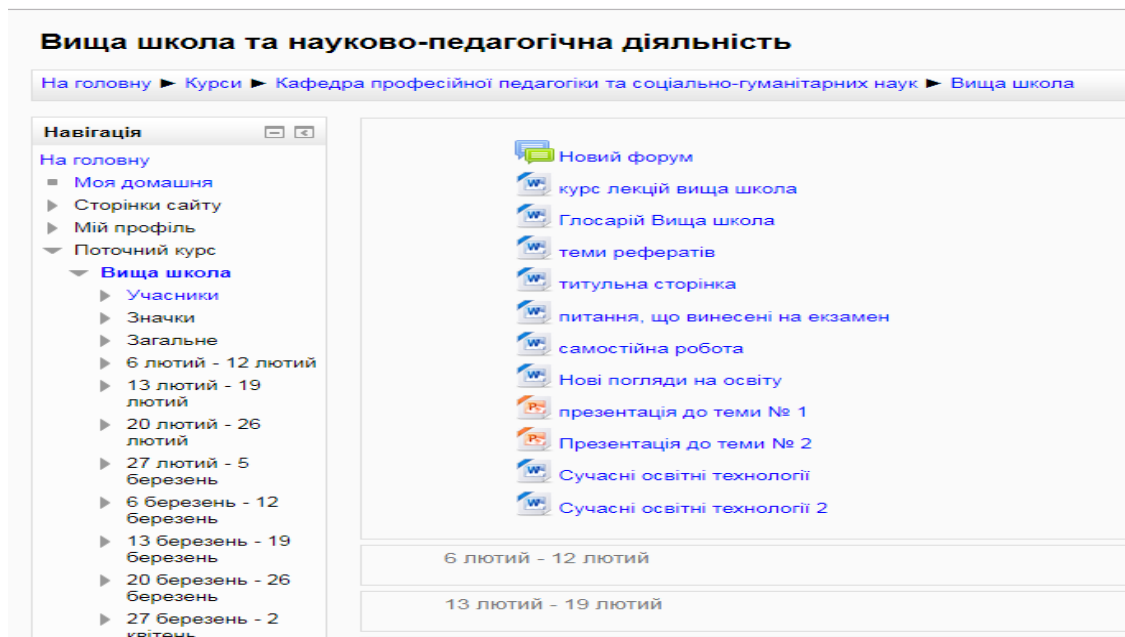


Рис. 1. Зразок розміщення навчально-методичних матеріалів на навчальній платформі MOODLE

Надзвичайно зручно на зазначеній навчальній платформі редагувати, додавати, корегувати, оновлювати навчально-методичний матеріал і додавати до свого курсу користувачів, які мають право користуватися пропонованим навчально-методичним матеріалом. Додаються й окремі студенти, й академічна група в цілому.

Навчальна платформа MOODLE також дозволяє організувати й оцінювання аспірантів. За допомогою пропонованих шаблонів створюються завдання та тести для студентів і форми оцінювання для викладачів. Таке оцінювання, позбавлене суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час опитування, є більш об'єктивним, що виключає конфліктні ситуації між аспірантами та викладачем і стимулює до якісного вивчення матеріалу.

Дана система надає зручні засоби управління контентом і різні форми організації занять; можливість проектувати, створювати та керувати інформаційно-навчальними ресурсами; є достатньо гнучкою: викладач може самостійно створювати дистанційний курс та управляти ним, тобто власноруч контролювати доступ до своїх курсів,

використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, контролювати надсилання на перевірку виконаних студентами завдань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти студентам перескладати контрольні завдання тощо.

Працюючи з даною платформою навчання під час засвоєння тієї чи іншої дисципліни в аспірантурі, майбутні викладачі набувають необхідних знань і навичок застосування в освітньому процесі сучасних технологій навчання, що буде проектуватися у подальшій професійній діяльності. Беручи до уваги типові ІТ-звички студентської молоді та їхню звичку користуватися особистими електронними пристроями, молоді викладачі будуть спроможні зацікавити аудиторію до вивчення свого предмету.

Таким чином, у розв'язанні проблеми підготовки науково-викладацького складу для закладів вищої освіти непедагогічного профілю з метою якісного здійснення підготовки майбутніх фахівців специфічного профілю (пілоти, диспетчери, рятівники, прикордонники тощо) вагому роль відводимо освітньому процесу в аспірантурі, де здобувачі наукового ступеня мають змогу отримати необхідні знання, вміння та навички викладацької діяльності.

Вивчення курсу «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» здобувачами наукового ступеня доктора філософії, які не мають педагогічного фаху, – важлива умова формування загальної й педагогічної культури викладача вищого навчального закладу, оскільки він озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання студентів (курсантів), сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір майбутнього викладача, дозволяють цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення. Основна мета курсу – оволодіння аспірантами внутрішніми механізмами педагогічного мислення, формування вміння самостійного

застосування набутих знань на практиці та здобуття нових шляхом пролонгованого самовдосконалення у процесі професійно-педагогічної діяльності.

Література

1.Авершин А. О. Вибір технологій навчання технічної творчості студентів інженерно-педагогічних спеціальностей [Електр. ресурс] / Авершин А. О., Яковенко Т. В. – Режим дост. : <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/860/3/Avershin.pdf>.

2.Лисенко Г. І. Особливості сучасної організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів технічних ВНЗ // Науковий вісник Льотної академії. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. С. Плачинда (голов. ред.) та ін. – Кропивницький: ЛА НАУ, 2018. – Вип. 3. – С. 102–107.

3.Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : Альма-матер, 2010. – 200 с.

4.Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості: монографія / Т. С. Плачинда. – Кіровоград: «Полімед – Сервіс», 2014. – 533 с.

5.Плачинда Т. С. Підготовка здобувачів наукового ступеня до педагогічної діяльності у ВНЗ // Науковий вісник Льотної академії. Педагогічні науки: зб. наук. праць [Т.С Плачинда (гол. ред.) та ін.]. – Кропивницький, 2017. – Вип. 1.– С. 121-127.

6.Плачинда Т. С. Формування навичок викладацької діяльності у майбутніх викладачів непедагогічних спеціальностей // Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології/ гол.ред. А. А. Сбруєва. – Суми, 2016. – № 8 (62). – С. 189–198.

7.Постанова КМУ «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261 [Електр. ресурс]. – Режим дост. : <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248945529>.

8.Теоретические основы профессиональной авиационной педагогики : учеб. / Макаров Р.Н., Герасименко Л.В., Нидзий Н.А., Стрелец И.В. – М. : МАКЧАК, 2000. – 328 с.

9.Хоменко В. Г. Проблема проектування змісту професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю в умовах компетентнісного підходу [Електр. ресурс] // Зб. наук. праць. Ч. 1, 2014. – Режим дост. : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/1/50.pdf/

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

Висока конкуренція на ринку праці й значні вимоги сучасності до фахівця музичного мистецтва як до члена суспільства приносять великі зміни в систему освіти, роблячи її більш гнучкою і безперервною. Такі обставини обумовлюють необхідність мотивації фахівців музичного мистецтва до формування етнокультурної компетентності з урахуванням нагальних запитів українського суспільства. На часі можемо спостерігати безперервність навчання фахівців музичного мистецтва упродовж усього життя, коли після закінчення школи й отримання професії у вищому навчальному закладі вони прагнуть здобути поглиблені знання з етнокультурної компетентності або підвищити свій професійний статус. За допомогою обміну досвідом фахівці музичного мистецтва поглиблюють знання з етнокультурної компетентності, теорією і практикою яких займається спеціальна область педагогічної науки – андрагогіка.

Андрагогіка – це напрям педагогічної науки, що розкриває проблеми навчання дорослих [5, с. 3-12]. Будучи, порівняно, молодшою областю наукового знання, андрагогіка перебуває в процесі становлення. На сучасному етапі розвитку в Україні існує низка навчальних закладів, що готують педагогічні кадри для здійснення освіти дорослих. Як зауважує С. Змеєв, більшість викладачів, залучених до процесу навчання майбутніх фахівців, змушені керуватися інтуїцією і педагогічним чуттям, отриманим у результаті педагогічного досвіду. Але не завжди навіть багаторічний досвід роботи в сфері освіти сприяє успішному навчанню майбутніх фахівців [7, с. 8-14].

Зауважимо, що фахівець музичного мистецтва у процесі професійної діяльності повинен виявляти низку характеристик, які принципово важливі для успішної фахової діяльності. Необхідно знати природу й особливості

фахівця музичного мистецтва, які вивчаються наукою андрагогікою.

Існує низка міркувань учених щодо методологічного розуміння сутності андрагогічного підходу: це навчання дорослих, що на практиці полягає в залученні дорослого учня до організації процесу власного навчання [8]; навчання дорослого як процес розвитку передбачає не просте повторення соціального досвіду, а його збагачення, привнесення нових цінностей, розширення нових структур діяльності [16, с. 85]; андрагогічний підхід передбачає знання та розуміння принципів і особливостей навчання дорослих, володіння технологіями мотивації до навчання і розвитку, зміни професії й роду діяльності [4, с. 16].

Вітчизняна вчена Н. Черненко стверджує, що головними аспектами андрагогічного підходу щодо професійної підготовки є перепідготовка та підвищення кваліфікації, сконцентровані навколо мотиваційної сфери, самосвідомості, спрямованості особистості та адаптаційних можливостей людини як суб'єкта навчання [15].

Андрагогічний підхід у процесі особистісного зростання й професійного розвитку фахівців акумулюється значним досвідом, що може бути використаний як джерело передачі або обміну того ж досвіду між фахівцями музичного мистецтва.

Зауважимо, що однією з ключових цінностей фахівців музичного мистецтва є прагнення до професійного розвитку, що є основою їх саморозвитку, який забезпечує діяльність фахівців музичного мистецтва. Професійний досвід фахівці музичного мистецтва набувають у різноманітних фольклорно-етнографічних, фольклорно-обрядових, фольклорно-автентичних, народних аматорських колективах. Основними формами зазначених колективів є культурно-виховні заходи, етнокультурні вечори, обрядові свята.

Фахівці музичного мистецтва, у цих колективах, відіграють значну роль у відтворенні традицій, обрядів із збереженням музичної, вокальної й хореографічної спадщини української народної культури. Вони популяризують українську народну культуру та культуру

різних народів (етносів) України, досліджують матеріали етнокультури та зразки українського фольклору для поглиблення свого етнокультурного кругозору, підвищення кваліфікації та обміну досвідом із своїми колегами-фахівцями, слухачами. Невід'ємною рисою для формування етнокультурної компетентності, професійної реалізації, розвитку та обміну досвідом фахівців музичного мистецтва у фольклорних колективах є поширення української культури, за допомогою якої виконавці більш змістовно, емоційно та доступно доносять етнокультурну інформацію: обряди, звичаї, традиції та вірування.

Фольклорні колективи з метою набуття та обміну досвідом відвідують етнофориуми та етнофестивалі у різних регіонах України, наприклад, свято Маланки (м. Чернігів); свято Водохреща та фольклорно-етнографічне свято Масляниці (Київщина); етнофестиваль «Смакобум» (Київ), ін.

У програмах колективів такого типу презентуються обряди календарних і родинних циклів – «Весняний», «Купальський», «Обжинки», «Весілля», «Різдво» тощо, а також відбувається освоєння фольклорного простору регіонів України. До таких регіональних колективів належать «Берегиня» (Чернігівщина), «Полісяночка» (Полтавщина), «Джерело» (Полтавщина), «Калина» (Київ) та ін. Зокрема, фольклорний колектив «Родослав» організовує пошуково-дослідницьку роботу – вивчає місцевий фольклор та етнографію, записує і розшифровує твори народних пісень, музичної й хореографічної творчості, відроджує етнографічну спадщину Житомирського Полісся.

Відтак існує потреба формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва як провідників, покликаних передавати етнокультурні традиції від одного покоління етносів до інших, підтримувати етнокультуру в умовах спільного проживання різних народів.

З'ясуємо сутність поняття «етнокультурна компетентність».

Огляд джерельної бази засвідчив, що існує низка вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених, зазначеній проблемі. Із різних позицій поняття

«етнокультурної компетентності» досліджували Н. Арзамасцева, А. Гумильов, О. Гуренко, В. Крисько, С. Лурье, А. Маєвська, Т. Поштарьова, С. Серякова, В. Сластьонін, С. Федорова, Н. Шагаєва та ін.

Як зазначає В. Крисько, основою етнокультурної компетентності спеціаліста є система знань, понять, уявлень про людину як представника етнічної спільноти [3, с. 2]. Вітчизняний науковець А. Маєвська розглядає етнокультурну компетентність, яка характеризує рівень засвоєння педагогом етнокультури спільноти (народу), теоретичну і практичну готовність до трансляцій її ціннісних орієнтацій, до реалізації фундаментальних положень етнопедагогіки як серцевини системи виховання в умовах етнокультурного спрямування в діяльності закладів освіти [9, с. 334-342]. М. Матішак висвітлює зміст етнокультурної компетентності, який відображається в етнічній ідентифікації особистості, здатності застосовувати знання про власну культуру, умінні розуміти спільне і відмінне між різними культурами, етнокультурній толерантності та емпатії [10, с. 168].

Аналіз визначення «етнокультурна компетентність» у працях Н. Арзамасцевої, Е. Кузнецова, С. Серякової, С. Федорової [13; 14] та ін. дає підстави стверджувати, що вона сприяє:

- передачі етнокультурного досвіду, інформації іншим поколінням;

- розвитку індивідуальності, що характеризує людину з трьох позицій: індивідуальної (природні властивості), суб'єктивної та особистісної (власний досвід, почуття, статус у соціумі);

- вихованню й навчанню людини, спираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону;

- розвитку національної самосвідомості, цілісності [2, с. 53-57].

Аналізуючи тлумачення, наведені різними авторами, ми сформулювали узагальнене поняття «етнокультурна компетентність», яке попередньо було нами представлене у колективній монографії [6, с. 395] як інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим

ступенем (розширенням знань у процесі засвоєння) володіння традицій, звичаїв, обрядів, вірувань певної верстви населення; засіб передачі системи етнокультурних знань, умінь та навичок, які піддаються постійному розвитку, та його вдосконалення у межах певної етнокультури, а також передача етнокультурного досвіду наступним поколінням.

Звернемося до аналізу нормативних документів процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти: ОПП, ОКХ, навчальні плани, навчальні та робочі програми, що характеризують зміст формування етнокультурної компетентності у майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Розглянемо детальніше вимоги державних стандартів, які допоможуть визначити стан формування етнокультурної компетентності у майбутніх фахівців музичного мистецтва. У вимогах державних стандартів, зокрема ОПП, зазначено, що молодший спеціаліст у процесі вивчення дисциплін нормативного циклу, а саме: «Культурологія» (1,5 кредити, 34 години, з них 20 – лекції, 14 – практичні), «Українська музична література» (3 кредити, 58 годин, з них 38 – лекції, 20 – практичні), «Українська народно-музична творчість» (1,5 кредити, 22 години, з них 14 – лекції, 8 – практичні), повинен на основі знань з історії музики, музичного мистецтва загалом та вивченого різноманіття жанрів, стилів уміти орієнтуватися в музичному мистецтві як у мистецтві інтонаційного мислення, вміти розвивати у школярів навички музичного сприйняття, розрізняти різноманітні за жанром сучасні обробки народних пісень та специфіку сучасних обробок народних пісень, а також ладову особливість музики етнорегіонів. Уміти визначати специфічні особливості фольклору як частини художньої культури, здійснювати його жанрову систематизацію на основі знань, отриманих під час слухання лекцій з української народної музичної творчості. На основі знань з народознавства та української музичної народної творчості уміти доступно донести до свідомості учнів інформацію про традиції та звичаї українського народу в побуті, діяльності, спілкуванні, використовуючи народні пісні, ігри й іграшки, усну народну творчість, предмети народного промислу,

народний календар та ін., своїм ставленням до народних традицій впливати на формування почуттів.

Відповідно до державних вимог, зокрема ОКХ, бакалавр повинен: цілеспрямовано впливати на розвиток в учнів естетичних уявлень і справжнього художнього смаку, прищеплювати любов до мистецтва; здійснювати музично-освітню діяльність, пропагувати кращі зразки мистецтва, вести активну роботу щодо розвитку фольклорного мистецтва; організовувати музично-пізнавальну діяльність учнів на різних вікових етапах формування мотиваційної та емоційної сфер, творчих здібностей, естетичних емоцій, почуттів, інтересів; добирати достатній обсяг різножанрових творів з метою формування шкільного репертуару (з урахуванням етнічно-фольклорних особливостей регіону). Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що бакалаври на відміну від молодших спеціалістів мають більше дисциплін, які спрямовані на формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: нормативні дисципліни – «Історія української культури» (2 кредити, 36 годин, з них 18 лекцій, 18 – практичні, вивчається один семестр), «Народна творчість» (1,5 кредити, 36 годин, з них 20 год. лекцій, 16 – практичні, вивчається один семестр), «Історія музичної культури» (22 кредити, 316 годин, з них 100 год. лекцій, 196 – практичних та 20 лабораторних, вивчається 2 роки), дисципліна за вільним вибором студента – «Народознавство та музичний фольклор України» (2 кредити, 34 години, з них 16 год. лекцій, 18 – практичних, вивчається один семестр) та спецкурс «Народна музична творчість етнографічних груп Західної України» (2 кредити, 34 години, з них 20 год. лекцій, 14 – практичних, вивчається один семестр). У процесі вивчення цих нормативних та варіативних дисциплін, а також зазначеного спецкурсу студенти ознайомлюються з історією українського народознавства і музичного фольклору, набувають розуміння традиційного музичного мистецтва як складової частини національної культури, виробляють навички бережливого ставлення до пам'яток народного мистецтва та постійного використання традиційних народних знань у своїй практиці; вчаться

виконувати фольклорні твори різних жанрів (зважаючи на наявність вокальних, драматичних і хореографічних здібностей); аналізувати фольклорний твір, характеризувати його ідейно-тематичні особливості, визначати його приналежність до певного жанру; визначати загальні тенденції розвитку музичного фольклору від первісного мистецтва до XX ст.; уміти проводити порівняльно-історичний аналіз тенденцій розвитку усної народної культури.

У державних стандартах, зокрема, ОКХ, зазначено, що магістр повинен бути підготовлений до педагогічної, мистецької та дослідницької діяльності в середніх та вищих навчальних закладах, водночас уміти організовувати культурно-масову роботу та особисту участь у мистецькому житті відповідного культурного середовища. На основі професійних знань магістр відповідає за залучення молоді до скарбниці світової культури від найдавніших часів до сьогодні, здійснює музично-просвітницьку діяльність, пропагуючи кращі зразки мистецтва через збирання, відтворення та збереження народних звичаїв і традицій. Ще одна діяльність магістра – це організація конкурсів, фестивалів, різноманітних музичних етновечорів, які б формували етнокультурну компетентність.

У ОПП підготовки фахівців музичного мистецтва зазначено, що магістр повинен мати розвинене педагогічне мислення, бути здатним вирішувати музично-естетичні завдання, створювати інноваційні педагогічні (етнокультурні) проекти. Зауважимо, що магістрів певною мірою наближує до проблеми формування етнокультурної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва така нормативна дисципліна, як «Історія української музичної педагогіки», яка має за мету осмислення цілісного процесу становлення мистецької освіти та ознайомлення з історією діяльності основних осередків фахової мистецької освіти в Україні. На вивчення дисципліни відведено 3 кредити, всього 34 години (вивчається один семестр), з них 10 годин лекційних та 24 – практичних.

Отже, аналіз нормативних документів засвідчує, що навчання у закладах вищої освіти повинно забезпечувати

підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійної діяльності, формувати у них етнокультурну компетентність; надавати теоретичні знання з історії культури; формувати творче мислення; забезпечувати єдність духовної культури окремої людини і народу в цілому та її впровадження у професійну діяльність.

Формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва відбувається за допомогою застосування оновлених форм, методів, прийомів та засобів, які найбільше впливають на мотиваційну сферу, забезпечують проблемно-рефлексивний характер навчання. У свою чергу, професійний розвиток у контексті підвищення кваліфікації фахівців музичного мистецтва удосконалюється з урахуванням особливостей сучасного розвитку українського суспільства та його культури.

Розглянемо сутність кожної *інноваційної етноформи*, які стали основою формування у фахівців музичного мистецтва етнокультурної компетентності, до них ми відносимо: етнофотовиставки (етнофотоколажі), флешмоби, етноярмарки, майстер-шефи, етноквести, модні фолькфести, евентформи, етнофоруми.

Етнофотовиставки – документація світлин певного художника, письменника, фотографа й ін. У нашому випадку – це етнофотовиставка житлових будинків, їх інтер'єру, будова подвір'я, господарських споруд, національних костюмів, етнічна кухня, усі елементи, які формують етнокультурну компетентність фахівців музичного мистецтва.

Етнофотовиставка може бути представлена на святі Покрови, яке співпадає із святом українського козацтва, адже козак в українській культурі – звитяжний воїн, озброєний захисник Вітчизни, що боронить віру, гідність та звичаї нашого народу.

Етнофотоколаж – технічний прийом в образотворчому мистецтві, який ґрунтується на введенні у твір різних за фактурою та кольором предметів: шматків газет, афіш, шпалер тощо.

У широкому сенсі етнофотоколаж — включення за допомогою монтажу в твори літератури, театру, кіно,

живопису, музики різностильових об'єктів або тем для посилення естетичного ефекту. У нашому випадку – це етнофотоколаж інтер'єру української хати, її розпис та архітектура.

Провідне місце для використання цієї інноваційної етноформи займає організація свята весняного циклу «Стрітєння», яке вважалось перехідним від зимового до весняного обрядового циклу: це був день першої зустрічі зими з літом. За допомогою етнофотоколажу можна ознайомитися із особливостями його святкування у минулому: традиції, костюми, дії.

Етнофотовиставки та етнофотоколажі мають значний емоційний вплив на аудиторію, формують пізнавальний інтерес, емоційне ставлення до теми етнокультурного заняття; ці форми роботи залучають до участі кожного з учасників. Фахівці можуть долучатися до підготовки заняття, підбору фото, зразків українських елементів костюмів, кулінарії й ін.

Недоліки етнофотовиставок та етнофотоколажів: вимагають технічного обладнання; не відповідають позитивній поведінці, а тільки допомагає більш детально розібратися в проблематиці; етнофото можуть висвітлювати недостовірну інформацію.

Флешмоб (від англ. flash mob – миттєвий натовп) – заздалегідь спланована масова акція, в якій велика група людей з'являється в громадському місці, виконує заздалегідь обумовлені дії (за підготовленим сценарієм) і потім розходить. Наш флешмоб буде виявляти багатство українських обрядових свят, з характерними для костюмами різних етнорегіонів.

Представлена інноваційна етноформа флешмоб може використовуватися під час святкування Івана Купала, водіння хороводів, з одночасним співом пісень, стрибанням через вогонь, як така собі невимущена гра, яка відтворює зміст свята.

Перевага флешмобу: розкриває ґрунтовну етнокультурну ідею та дає популярність; звертає увагу громадськості на гостру проблему етнокультурної компетентності або висловлює свої етнокультурні погляди;

дає можливість відчувати себе вільним від сформованих життєвих рамок поведінки.

Недоліки флешмобу: передбачає швидку організацію великої кількості людей; часто невідпрацьоване дійство, що потребує тривалої підготовки.

Етноярмарки – інноваційна освітня форма, у межах якої відбувається серія цікавих подій – майстер-класів, презентацій, вікторин, конкурсів, інтерактивних екскурсій. Усі заходи пов'язані з українською народною культурою і традиціями, народним мистецтвом, історією народного костюму, українською символікою та особливостями побуту.

Етноярмарка притаманна святкуванню масляної, що є одним із найстаріших свят слов'янських народів. Справжня забава, яка зберегла свої традиції в наші дні з язичницької культури. Це смачне і неймовірно ситне свято триває цілий тиждень, який передуює настанню Великого посту.

Переваги етноярмарки: наочність етнокультурних зразків, що демонструються, та можливість їх показу в дії; можливість миттєвого встановлення близького спілкування; позитивна дія елементів «святкової атмосфери», безпосереднє й одночасне порівняння етнозразків різних регіонів; співпраця із професійною, етнокультурною аудиторією (показ виробів народних майстрів).

Недоліки етноярмарки: висока вартість організації та потреба у значній кількості учасників; порівняно мала періодичність; недостатньо широке регіональне охоплення представників груп цільового впливу.

Майстер-шеф – це інноваційна форма організації навчальної діяльності, яка передбачає навчання та передачу кращих рецептів від кращих «кулінарів» кожного етнорегіону. Фахівці із різних регіонів можуть демонструвати та ділитися рецептами страв свого регіону з метою культурного обміну та поширення рецептів страв у різних етнорегіонах. Спеціалісти діляться порадами та рекомендаціями «професійних» кухарів для справжньої господині. Інформують про корисні продукти, здорове харчування та сезонні блюда свого регіону.

Актуальним святом для майстер-шефу є Святий Вечір, хоча і припадає на останній день Різдвяного (пилипівського)

посту, і всі страви, які до свята готують господині, – пісні, називається вона багатою вечерею, бо стіл у цей вечір багатий 12-тма стравами. Фахівці обмінюються рецептами тих чи інших страв, а також технологією їх приготування. Також фахівці-кулінари відвідують різноманітні етнофестивалі, на яких представляють етнос траву свого регіону, наприклад, на Житомирщині проводиться етнофестиваль дерунів, де коростенські господині, представники сусідніх районів Житомирщини, кухарі з різних регіонів та інших країн демонструють своє мистецтво приготування дерунів чи близьких до них страв з картоплі, а дегустатори та відвідувачі фестивалю визначають найкращі страви. На Полтавщині триває вже традиційне свято на честь одного з головних кулінарних символів Полтави – галушки. На святі можна скуштувати галушки з найрізноманітнішими начинками та підливками: з м'ясом, з куркою, з печінкою, з грибами і картоплею, зі шкварками, з полуницею і вишнями та багато інших.

Переваги етноформи «майстер-шеф»: великий обсяг рецептів кулінарії різних етнорегіонів; вміння передати свої знання підростаючому поколінню; обмін між регіонами.

Недоліки етноформи: повна відповідальність інформанта; обмежені фінансові можливості; невизначеність термінів функціонування.

Етноквест – це пізнавальна і розважальна квест-гра, в основі якої лежить знайомство з багатою українською культурою і традиціями нашого народу, що проводиться на території етномузею чи етнокомплексу.

Під час гри учасники будуть переміщуватися територією музею, вирішувати неординарні інтелектуальні завдання, загадки пізнавального характеру і виконувати активні завдання.

Етноквести можуть проводитися під час святкування Великодніх свят, як приклад: організація екскурсії у музей писанки. Етноквести можуть організовуватися і під час святкування Івана Купала.

Переваги етноквестів: можливості розвитку фахівців музичного мистецтва в етнокультурному напрямі або надання послуг, посередництва тощо; простота

застосування; додаткові можливості вивчення матеріалу завдяки застосуванню функціональної спеціалізації працівників і залученню представників різних етнорегіонів.

Недоліки етноквестів: недостатність досвіду в проведенні таких дійств; несумісність інтересів різних етнокультурних груп, що може призвести до малоефективної діяльності; можливість виникнення конфліктних ситуацій.

Фолькфест – музичний, тематичний фестиваль, де представляються зразки етнокультури, народної творчості, регіональні костюми та їх місце у кожному етнорегіоні. Під час різдвяних свят у кожному регіоні України співають колядки та щедрівки, де люди ходять одягнені в костюми, характерні своєму регіону. Одночасно із цим дійством народ дотримується місцевих звичаїв та обрядів. У процесі фольквесту фахівці обмінюються досвідом із своїми колегами щодо костюмів, звичаїв, обрядів, традицій їхнього регіону та презентують один одному ці зразки.

Прикладом інноваційної етноформи *фолькфест* слугує Різдвяне свято: кожен регіон має свої колядки, особливі способи їх виконання: наприклад, на Вінниччині хлопці переодягаються у спеціально зроблені маски, так званих дідів, і ходять у них щедрувати, на Тернопільщині – переодягаються в чорта, ірода, ангелів й ін. Фолькфест може використовуватися і під час Свята збирання урожаю та Спаса.

Переваги модного фольквесту: представляє національні костюми, звичаї, обряди, традиції різних етнорегіонів; об'єднує любителів фолькмузики, українських національних традицій та знавців національних костюмів.

Недоліки модного фольквесту: потребує великої кількості людей; необхідний повний інформаційний супровід.

Евент (у перекладі з англійської («event») означає «подія»; «інструмент») сприяє прискоренню процесу сприйняття театралізованого дійства, осмислення тієї події, яка лежить в його основі, а також посилення в учасників враження і почуттів щодо дійства [1]. Загалом так називають будь-які заходи, що відбуваються на сцені, й не

тільки. Це може бути концерт або інші масові заходи. Евентами прийнято називати більш-менш великі події – музичні фестивалі, виступи діджеїв – зірок світового рівня. Часто евентом називають звичайну вечірку, яка проводиться в будь-якому клубі.

Евентформи використовувалися колективами під час святкування Андрія – «Андріївські вечорниці», де були продемонстровані українські пісні, звичаї та традиції, які притаманні саме цій порі року та організації відповідного свята: водіння Кози або Маланки; Івана Купала.

Переваги евентформи: сприяють зв'язку між виконавцями та представниками етнокультур; підвищують рівень сприймання в аудиторії; дають змогу забезпечити максимальну залученість учасників у творчий процес заходу.

Недоліки евентформи: необізнаність та некомпетентність у цій сфері; значні витрати (фізичні, організаційні, творчі); невідповідність заходу цільовій аудиторії.

Етнофорум – це сукупність інноваційних етноформ організації навчальної діяльності. Етнофорум – це, свого роду, підведення підсумків усієї проведеної теоретичної й практичної роботи.

Етнофорум представляється на фольклорно-обрядовому вечорі під назвою «Вулиця», де презентовано побут українського народу, всі обряди, звичаї, традиції з піснями та сюжетними танцями.

Переваги етнофоруму: зв'язок усіх етнокультурних груп між собою; обмін та передача національних традицій один одному; поєднання і представлення всіх етноформ.

Недоліки етнофоруму: обмеження у фінансовому забезпеченні; залежно від професійного та етнокультурного рівня глядач залишається не завжди зрозумілим та достойно прийнятим.

Отже, представлені нами інноваційні етноформи формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва забезпечують чітко організовану, змістовну і методично оснащену систему підвищення кваліфікації та етнокультурне спілкування, а також

стосунки між учасниками взаємодії на етнокультурному рівні.

Перейдемо до детального розгляду *спеціальних методів* (етнокейси, інтерв'ю, етнографічний метод, метод «рівний – рівному», етнопроект).

Етнокейси передбачають побудову навчання за принципом суб'єкт-суб'єктивної взаємодії та розгляд конкретної ситуації з етнокультурного сценарію, який включає самостійну роботу, «мозковий штурм» у межах малих груп, публічний виступ із представленням, аналіз наукової та фахової літератури з етнокультурною тематикою та ін. Точний сценарій роботи над ситуаційною вправою зумовлюється багатьма факторами: обсягом етнокейсу, рівнем його змістової новизни, складності, привабливості матеріалу самого етнокейсу, атмосферою дискусії, під час якої обговорюються можливі шляхи вирішення проблеми. Шлях використання ситуаційної вправи істотно зумовлений власним, індивідуальним стилем навчання студента та його досвідом. Етнокейси у практиці використовуються у процесі проведення тематичних вечорів, на святі Покрови та Стрітіння.

Переваги методу: етнокейси допомагають краще засвоїти теоретичний матеріал, зіставляючи його з реальною практичною ситуацією; у процес роботи вносять елементи зацікавленості; аналізована гіпотетична ситуація не пов'язана з особистісним ризиком для кожного із фахівців.

Недоліки методу: етнокейси вимагають значних затрат часу; потребують від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу ситуації; викладач повинен уміти відмовитися від власних суджень та упереджень щодо тих осіб, про які йдеться в описі.

Інтерв'ю – метод збору етнокультурної інформації, що ґрунтується на вербальній взаємодії між викладачем і студентом з метою одержання даних, які цікавлять дослідника. Головна відмінність між анкетуванням та інтерв'ю — у формі контакту дослідника та опитуваного. За анкетування їх спілкування опосередковується анкетною. Питання, вміщені в анкеті, респондент інтерпретує самостійно, формулюючи відповідь і фіксуючи її в анкеті.

Представлений метод використовується у період обміну досвідом фахівцями у різних регіонах України (наприклад, під час проведення свят Маланки та Масляниці).

Переваги методу: надає можливість більш глибоко проникнути у соціально-психологічні причини людської поведінки; під час проведення інтерв'ю можливо встановити ступінь відвертості фахівця-респондента; етнокультурна інформація, що збирається за допомогою інтерв'ю, надходить більш швидко й повно; вона, зазвичай, є безпосередньою та яскравою.

Недоліки методу: певні труднощі при організації та проведенні інтерв'ю, які пов'язані з пошуком психологічного контакту з фахівцем-респондентом; значні матеріальні та часові затрати; забезпечення анонімності інтерв'ю.

Етнографічний метод – спосіб вивчення етнічних матеріалів на підставі виявлення їх зв'язку з етнокультурою, яка розглядається як визначальний чинник народної творчості. Етнографічний метод включає в себе перевірку документації фольклорної практики та збирання зразків народної творчості. Етнографічний метод застосовується із усіма інноваційними етноформами під час святкування Покрови, Стрітення, Маланки, Масляниці, Великодніх свят, веснянок, гаївок, Івана Купала, обжинок та ін.

Переваги методу: пристосовує до нових або неочікуваних обставин і дає змогу спостерігати за будь-якими новими тенденціями; дає несподівані результати, оскільки фахівець-дослідник може раптово виявити, що його попередні уявлення про цю етногрупу були цілком хибними.

Недоліки методу: дослідити можна тільки дуже невеликі етнорегіони; вимагає довіри у людей, від чого залежить успіх дослідження; фахівець-дослідник може надто тісно зблизитися з етногрупою, що вона стає надміру «своєю» і втрачає перспективу незалежного спостерігача.

Метод «рівний – рівному» як спосіб навчання людей, рівних за певними ознаками. Кожен фахівець розповідає про традиції, звичаї, обряди свого регіону та ділиться досвідом із своїми колегами про їх святкування у цих регіонах, обмінюється знаннями та презентує їх на

практиці. Такий метод поєднується із такими інноваційними етноформами як етнофотовиставка (етнофотоколаж), флешмоб, етноярмарка, модний фолькфест (наприклад, Святий Вечір, Івана Купала, Великодні свята й ін.).

Переваги методу: фахівці перебувають постійно з колегами, що сприяє обміну етнокультурним досвідом та етнокультурною інформацією.

Недоліки методу: недостатність етноінформації у фахівців; спотворення етноінформації під час її передачі іншим за рахунок суб'єктивних міркувань.

Етнопроект – це проект на етнокультурну тематику, де проходить показ українських костюмів певного етнорегіону, дегустація етнічної кулінарії, представлення елементів інтер'єру української хати та ін. Цей метод застосовується із інноваційними етноформами, під час святкування Покрови, Стрітіння, Маланки, Святого Вечора Масляниці, Великодніх свят, веснянок, гаївок, Івана Купала, обжинок та ін.

Переваги методу: розвиваються пізнавальні навички та креативне мислення; набуваються етнокультурні навички самостійного конструювання своїх етнокультурних знань; з'являється потреба виходу з вузької спеціалізації та інтегрування знань з різних навчальних дисциплін.

Недоліки методу: підготовка етнопроекту потребує багато часу; важко налаштувати фахівців на механізм взаємонавчання; викладачу складно контролювати діяльнісний процес обміну досвідом, а результат не завжди є ефективним.

Отже, процес обміну досвідом фахівців музичного мистецтва реалізується за допомогою спеціальних методів, які допомагають фахівцям засвоїти матеріал, сприяють активізації навчального процесу. Методи застосовуються із формами та є сполучною ланкою між визначеною метою і кінцевим результатом, їх необхідно розуміти як спосіб упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності, спрямованої на розв'язання етнокультурних завдань.

Детальніше розглянемо *спеціальні прийоми* формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва (дослідницький, репродуктивний, театральний).

Перший прийом, який ми відносимо до спеціальних прийомів, це **дослідницький** – перед фахівцями музичного мистецтва ставиться проблема, її вирішують самостійно, висуваючи ідеї, перевіряючи їх, підбираючи для цього необхідні джерела інформації, засоби, матеріали тощо. Цей прийом застосовується з формами модний фолькфест та майстер-шеф, а також із методом інтерв'ю, етнографічним методом при проведенні Андріївських вечорниць, Різдвяних свят (колядки, Старий новий рік), Великодніх свят.

Прийом **репродуктивний** – дається завдання, у процесі виконання якого фахівці музичного мистецтва здобувають уміння застосовувати знання за зразком. Представлений прийом застосовується при проведенні етнофотовиставки (етнофотоколажу) за методом етнопроекту при організації свята українського козацтва та Стрітення.

Театральний прийом – передбачає виступ учасників театального дійства не від свого імені, а від імені певних персонажів, представників етнокультурних груп. Цей прийом застосовується з формами евенту, етоквестів, флешмобів, модних фолькфестів та з етнографічним методом під час святкування Покрови, українського козацтва, Стрітення, Різдвяних свят, Маланки, Святого Вечора Масляниці, Великодніх свят, веснянок, гаївок, Івана Купала, обжинок та ін.

Переваги прийомів: забезпечення системності та логічності етнокультурного матеріалу; перехід від виконавчої до творчо-пошукової діяльності; активне та усвідомлене засвоєння етнокультурних знань, уміння їх використовувати.

Недоліки прийомів: не враховують індивідуальність фахівців; фахівці є не учасниками, а (переважно) спостерігачами розумової етнокультурної діяльності; їх застосування вимагає високої кваліфікації та особистих якостей фахівця в етнокультурній сфері.

Отже, прийоми підвищення професійної діяльності – це елементи методу. Представлені прийоми (елементи) методів

є логічною системою дидактичного завдання. За допомогою прийомів та послідовності їх застосування відбувається реалізація методів та форм фахівців музичного мистецтва.

У супроводі із формами, методами та прийомами використовуються і *засоби* підвищення професійної діяльності фахівців музичного мистецтва.

Формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва пов'язане з використанням засобів – матеріальних та нематеріальних, що сприяють підвищенню ефективності засвоєння матеріалу. Серед *матеріальних* використовуємо, наприклад: наукову та фахову літературу – навчальні посібники, підручники, наукові статті, дисертаційні дослідження, монографії. Такі засоби доречно поєднуються із традиційними формами, класичними методами та загальними прийомами.

Нематеріальні – спільноти у соціальних мережах (однокурсники, вконтакті, фейсбук, інстаграм); групи новин та групи розсилок, які використовуються із етноформами – етнофотовиставки (етнофотоколажу), методом етнопроектів та спонукально-мотиваційним прийомом.

Використання окреслених засобів є доцільним не тільки у процесі формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва в аудиторії, а й під час виконання самостійної роботи – користування мережею інтернет; електронними енциклопедіями, словниками, електронними посібниками. Це сприяє цілісності процесу формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва. Також фахівці можуть знаходити етнозразки та створювати інтернет-форуми, етноярмарки із українських національних костюмів, етнічної їжі, описувати різні звичаї, обряди й традиції, робити етнофотовиставки із посуду та архітектури.

Переваги засобів: необхідно знати обсяг навантаження, що визначається закономірностями організації навчальної діяльності; сприяють вирішенню проблеми масовості в навчанні (інтернет-спільноти дозволяють викладачам здійснювати такі види діяльності, як пояснення і показ і, якоюсь мірою, здійснювати управління аудиторією в декілька сотень тисяч осіб); під час роботи із костюмами,

посудом, їжею й ін. усі фахівці охоплені діяльністю, тобто постійно працюють, а не очікують своєї черги, як це відбувається в загальних умовах організації навчальної діяльності.

Недоліки засобів: відсутність або недостатня кількість коштів на наочність знижує якість знань, зменшує пізнавальний інтерес, ускладнює образне етнокультурне сприйняття; велика кількість етнокультурних демонстрацій створює розважальний настрій фахівців; діалог із спільнотами позбавлений емоційності й, як правило, одноманітний.

Зауважимо, засоби підвищення професійної діяльності фахівців музичного мистецтва – свого роду, ідеальні об'єкти, які «розміщено» між фахівцями та використовується разом із інноваційними етноформами, спеціальними методами, спеціальними прийомами для засвоєння етнокультурних знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засоби – суттєво впливають на якість етнокультурних знань фахівців музичного мистецтва, їх етнокультурний розвиток та професійне становлення.

Загалом, можемо резюмувати наступне: суб'єктом формування етнокультурної компетентності є фахівець музичного мистецтва, який у процесі професійної діяльності популяризує, відновлює українську народну культуру за допомогою фольклорних колективів. Методичні аспекти формування етнокультурної компетентності фахівців музичного мистецтва у контексті андрагогічного підходу визначають, з одного боку, основні характеристики та вимоги професійної діяльності, а з іншого – особистісні та етнокультурні цінності. У процесі професійної діяльності у фахівців музичного мистецтва формуються нові етнокультурні знання, які набувають неповторного характеру і є основою формування етнокультурної компетентності, яка сприяє підвищенню кваліфікації фахівців за допомогою застосування *інноваційних етноформ* (етнофотовиставки (етнофотоколажі), флешмоби, етноярмарки, майстер-шефи, етноквести, модні фолькфести, евентформи, етнофоруми); *спеціальних методів* (етнокейси, інтерв'ю, етнографічний метод, метод

«рівний – рівному», етнопроект); спеціальних прийомів (дослідницький, репродуктивний, театральний); матеріальних та нематеріальних засобів.

Література

1. Азарова Ю. А. «Event технологии» и «событийность» – проблемы инновационного развития [Електр. ресурс] / Азарова Ю. А. – Режим дост. : <https://www.google.com.ua/webhp>
2. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки / Арзамасцева Н. Т. // Подготовка специалистов в области образования. – СПб. : РГПУ им. А. Герцена, 1999. – С. 53–57.
3. Боровиков Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника / Боровиков Л. И. – М., 1993. – С. 2.
4. Гаєвська Л. А. Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних: матеріали наук.-методол. семінару (15 травня 2013 р., м. Київ) / уклад.: Л. М. Капченко, Л. Й. Літвінчук, Н. В. Савченко та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2013. – 168 с. – С. 16.
5. Глейзер Г. Д. Новая Россия: Общее образование и образующееся общество / Глейзер Г. Д. // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 3–12.
6. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: [монографія] / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид. Євенок О. О, 2017. – 458 с. – С. 395.
7. Змеев С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / Змеев С. И. // Человек и общество. – 2014. – № 1 (38). – С. 8–14.
8. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Змеёв С. И. – М. : Perse, 2007.
9. Маєвська Л. М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів / Маєвська Л. М. // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2010. – Вип. 28. – С. 334–342.
10. Матішак М. Етнокультурне виховання молодших школярів: психолого-педагогічні аспекти [Електр. ресурс] / Матішак М. // Освітній простір України: науковий журнал (випуск 2). – Івано-Франківськ, 2014. – 182 с. – С. 168. – Режим доступу : <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/view/2111>.
11. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 0202 Мистецтво напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво*, 2010. – 11 с.

12. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста галузі знань 0202 Мистецтво за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво*, 2013. – 9 с.

13. Серякова С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Б. Серякова. – Новосибирск, 2002. – 15 с.

14. Федорова С. Формирование этнокультурной компетентности педагога : метод. рекоменд. / С. Федорова. – Йошкар-Ола, 2000. – 26 с.

15. Черненко Н. І. Педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черненко Наталія Іванівна. – Херсон, 2016. – 282 с.

16. Штока Є. Т. Роль корпоративного навчання та аутсорсингу в управлінні організаційним знанням / Є. Т. Штока // Economic and law human resources management issues: [Collective monograph]. – Caricom Barbados, 2016. – 112 с.

РОЗДІЛ 3. ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Косигіна О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ МОДЕЛЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «СТУДЕНТ/СЛУХАЧ – ВИКЛАДАЧ» У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Проблема розвитку міжособистісної взаємодії в системі післядипломної освіти виявляється на сьогодні досить актуальною з огляду на потреби докваліфікації та перекваліфікації на ринку праці, створення конкурентоспроможного середовища у різних галузях людської діяльності. Виходячи з досліджень Н. Ничкало [1], В. Олійника [2], І. Колесникової [3], С. Змєєва [4], С. Вершловського [5], Ю. Волкова [6], К. Везетіу [7], Н. Клокар [8], А. Кузьмінського [9], М. Романенко [10] та ін., зазначимо, що сучасна післядипломна освіта – це інституціоналізований (формалізований) тип освіти дорослих, але, в контексті реформування освіти України в цілому, відбуваються сутнісні зміни і в системі післядипломної освіти. Ми розглядаємо післядипломну освіту як різновид освіти для дорослих, з одного боку, і як компонент неперервної освіти – з іншого. Тому для нашого дослідження однаково важливим є застосування як андрагогічного підходу, так і теорії неперервної освіти.

Попри достатню наукову обґрунтованість проблеми післядипломної освіти, залишається чимало недостатньо досліджених питань, а саме:

1) післядипломної освіти фахівців *непедагогічного профілю* в університетах, яка активно розвивається в останнє десятиліття;

2) *педагогічної взаємодії* у системі «дорослий-дорослий» на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин у післядипломній сфері освіти;

3) розробки *моделей ефективної взаємодії* в системі післядипломної освіти;

4) *технологічного забезпечення інтерперсональної взаємодії* у системі післядипломної освіти.

Педагогічна взаємодія достатньо добре обґрунтована в сучасній педагогіці та психології (В. Кан-Калик [11], Г. А. Ковальов [12], В. М. Соколов [13], І. І. Риданова [14], Н. В. Якса [15] та ін.). Як правило, визначення педагогічної взаємодії зводиться до кількох ключових тверджень, а саме:

- педагогічна взаємодія є різновидом, виявом феномена взаємодії;

- педагогічна взаємодія пов'язана з взаємовпливом людей один на одного;

- педагогічна взаємодія реалізується у процесі спільної діяльності суб'єктів навчального і виховного процесу;

- в освітньому процесі найбільш ефективним механізмом педагогічної взаємодії є комунікативний.

Попри те, що педагогічна взаємодія як об'єкт наукового дослідження представлена в численних наукових публікаціях, зауважимо, що вони мають дещо однобічний характер, оскільки висвітлюють означену проблему в середовищі закладів загальної середньої освіти чи вищих навчальних закладів; натомість специфіка інтерперсональної взаємодії в системі післядипломної освіти (насамперед, непедагогічної) подана побіжно чи фрагментарно. Тим більше, можемо дійти висновку, що вітчизняних наукових досліджень комплексного характеру, присвячених проблемі міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системі післядипломної освіти нині фактично немає.

Ми вважаємо, що міжособистісна взаємодія в системі післядипломної освіти (в тому числі непедагогічної) у вищих навчальних закладах зумовлюється специфікою навчального середовища факультетів (інститутів, центрів) післядипломної освіти як компонента неперервної освіти. Означена взаємодія в системі післядипломної освіти здійснюється у межах педагогічного процесу і визначається цілями післядипломної освіти як освіти дорослих. Навчальний процес системи післядипломної освіти, у межах

якого відбувається така взаємодія, характеризується як акмеологічне суб'єкт-суб'єктне середовище, яке спонукає особистість до самовдосконалення, самоорганізації, самонавчання.

Післядипломна освіта як соціально-освітня інституція закріплена в українському законодавстві й визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок. Найчастіше післядипломна освіта спрямована на отримання іншої спеціальності на основі раніше здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня. Основною її метою є «задоволення індивідуальних потреб фахівців у особистому та професійному зростанні, підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати фахові функції, впроваджувати у виробництво нові технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства» [18, с. 1].

Головними формами післядипломної освіти в Україні визначено перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю з раніше отриманої кваліфікації та стажування. До можливих форм післядипломної освіти відносять також асистентуру-стажування, інтернатуру, лікарську резидентуру та клінічну ординатуру.

Перепідготовка, перекваліфікація та докваліфікація слухачів у системі післядипломної освіти проводиться нині за такими основними напрямками: соціально-економічний (філософія, соціологія, культурологія, українознавство, етика, екологія, право, економіка, менеджмент, інформаційні технології, іноземна мова тощо), психолого-педагогічний (загальна, вікова, соціальна, професійна психологія, педагогіка, акмеологія тощо), науково-теоретичний (актуальні проблеми розвитку науки, культури, освіти та виробництва), практично-прикладний (здобуття певних знань, умінь та навичок у наявній галузі виробництва чи іншої діяльності, де вже отримана освіта),

методичний (перепідготовка за фахом та певними посадами), управлінський (перепідготовка за галуззю діяльності та певними посадами) [19].

Специфіка педагогічної взаємодії в системі післядипломної освіти визначається необхідністю врахування індивідуального вітагенного досвіду всіх суб'єктів означеної взаємодії, який, на відміну від взаємодії «викладач-студент закладу вищої освіти», набуває в цій системі більш усталеного й, крім того, професійного характеру. Результатом професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців – має стати їх готовність до виконання професійних обов'язків та до професійної самореалізації; натомість результат післядипломної освіти визначається усвідомленим прагненням особистості до здобуття нових знань і вмінь залежно від чинників суто практичного (необхідність зберегти й розвинути професійну кар'єру) чи аксіологічного (прагнення розширити коло своїх знань) характеру. Тому в системі післядипломної освіти суттєво відрізняються мотиваційні установки, когнітивні потреби, поведінкові стратегії, соціальна зрілість студентів, цінності отриманих у процесі навчання знань та вмінь; постійно співставляється наявний комплекс знань з новими, представленими викладачем системи післядипломної освіти. У зв'язку з цим виникає потреба переосмислення професійних функцій викладачів системи післядипломної освіти, які працюють на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин у професійній діяльності. У процесі реалізації своїх функціональних ролей викладач післядипломної освіти має враховувати також проблеми, які іноді виявляють себе у слухачів означеної системи: недостатній рівень готовності визнавати свою некомпетентність в іншій галузі професійної діяльності; нерозуміння своєї ролі в професійній діяльності; небажання змінювати свої соціальні позиції; відсутність усвідомлення затребуваності нового рівня освіченості та ін.

Суб'єктами системи післядипломної освіти виступають слухачі, викладачі та адміністрація кожного післядипломного закладу. Роль викладача у системі післядипломної освіти дещо відрізняється від ролі

викладача закладу вищої освіти, і значно – від ролі вчителя у системі загальної середньої освіти. Основна відмінність полягає у трансформації рольових функцій викладача з навчальних на консультативні, партнерські, тьюторські, а слухача – з особи, що засвоює навчальну інформацію – на особу, що проектує власну освітню траєкторію. Щодо адміністрації закладу післядипломної освіти, то її функції залишаються фактично такими ж, що й адміністрації відділень/факультетів у системі університетської освіти, проте з урахуванням особливостей термінів навчання та специфіки контингенту слухачів.

Функціонально-рольові особливості викладача системи післядипломної освіти представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості функціонально-рольової позиції викладачів системи післядипломної освіти

Роль викладача системи післядипломної освіти	Головні характеристики цієї ролі	Особливості реалізації ролі у системі післядипломної освіти
«Комунікатор»	Реалізація навчальних та особистісних комунікацій у навчально-виховному процесі	Специфіка виконання ролі комунікатора у системі післядипломної освіти полягає у тому, що означена комунікація відбувається у середовищі «дорослий-дорослий». Крім того, комунікативний простір післядипломної освіти характеризується фрагментарністю або ж короткотерміновістю взаємодії, що вимагає від викладача чіткості й повноти у встановленні комунікативних контактів.
«Транслятор знань»	Трансляція навчальної інформації	Роль транслятора знань у системі післядипломної освіти залежить від рівня сконцентрованості навчального матеріалу, який суттєво більший, аніж у системі вищої освіти, особливо денної її форми.

		Крім того, у процесі трансляції знань викладач системи післядипломної освіти виконує більш консультативні, модераторські, аніж суто викладацькі, функції.
«Організатор»	Організація навчально-виховного процесу	На відміну від організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, у системі післядипломної освіти викладач має відносно менше навантаження в сфері організації навчального процесу, оскільки рівень мотивації слухачів достатньо високий.
«Дослідник»	Здійснення наукових досліджень	Науково-дослідна діяльність у системі післядипломної освіти зосереджується навколо проблем організації й управління навчальним процесом, психології взаємодії, а також окреслених вище напрямів перепідготовки (розширення кваліфікації) – соціально-економічного, психолого-педагогічного, науково-теоретичного, прикладного, методичного й управлінського.
«Контролер»	Здійснення контролю за навчальною діяльністю	Система післядипломної освіти передбачає наявність усіх традиційних видів контролю успішності навчальних досягнень слухачів (вхідний, поточний, рубіжний, підсумковий; контрольні, заліки, іспити, атестації, МКР; контроль і самоконтроль та ін.), з тією різницею, що означені види контролю залежать від специфіки організації навчального процесу та його тривалості, а значить, від форми післядипломної освіти – перепідготовки, розширення кваліфікації, стажування тощо.

Система освіти як соціальний інститут, що перебуває в стані постійного оновлення й реформування, вміщує явища та процеси, що вимагають міждисциплінарного підходу до їх аналізу. Серед таких особливих явищ та процесів – явище інтерперсональної взаємодії, від ефективності реалізації якої залежать усі інші компоненти освітньої сфери:

- цільовий (такий, що спрямований на розвиток рівноправних суб'єктів освітнього процесу чи на об'єкта освітнього впливу);

- змістовий (визначає особливості змісту освіти);

- результативний (спрямований на ефективну взаємодію учасників освітнього процесу чи на традиційну суб'єкт-об'єктну взаємодію).

Післядипломна освіта як особлива соціальна інституція відображає, з одного боку, реалізацію моделі освіти упродовж життя, з іншого – реалізує самоактуалізаційні особистісні моделі поведінки індивіда в освітньому та інформаційному середовищі, що стрімко розвивається і потребує постійного поповнення й оновлення знань.

Як і будь-який педагогічний процес чи явище, інтерперсональна взаємодія у сфері освіти може бути представлена в ідеалізованому абстрактному вигляді, тобто як модель. Таке моделювання дає можливість вичленити найбільш суттєві характеристики й ознаки досліджуваного феномена, забезпечуючи належний рівень його аналітичного опрацювання. Моделювання у сфері освіти досить ґрунтовно представлено у наукових працях В. Арнольда [1], К. Гнєзділової [2], С. Гончаренка [3], Г. Матушинського [4], В. Пікельної [5], Р. Шеннона [6] та ін. Так у дослідженні К. Гнєзділової подано результати аналізу моделювання діяльності викладача вищої школи [2]; В. Арнольд дослідив загальну специфіку моделювання у природничо-математичній галузі знання [1]; С. Гончаренко присвятив своє дослідження особливостям педагогічного моделювання як одного з методів дослідження в галузі педагогіки [3]. У роботі Г. Матушинського з'ясовано специфіку побудови моделі підготовки викладача вищої школи в умовах університету [4]; В. Пікельна досліджувала школознавчі аспекти діяльності педагогів та основи їх

моделювання [5]; Р. Шеннон – особливості імітаційного моделювання в різних галузях людського знання [6]. На основі цих праць ми дійшли висновку про необхідність урахування специфіки андрагогічних аспектів при моделюванні процесу педагогічної взаємодії, оскільки система післядипломної освіти як об'єкт моделювання в контексті міжособистісної взаємодії залишається поза увагою науковців.

Метою нашого дослідження є визначення основних типів та специфіки моделей інтерперсональної взаємодії в системі післядипломної освіти.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Обґрунтувати специфіку та необхідність моделювання інтерперсональної взаємодії в системі післядипломної освіти.

2. Визначити основні види моделей інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти за діяльнісним критерієм та критерієм спрямованості.

3. Обґрунтувати зміст внутрішньої й зовнішньої моделей інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти.

З метою визначення основних моделей інтерперсональної взаємодії в системі післядипломної освіти варто ґрунтовно окреслити як специфіку педагогічного моделювання, так і специфіку взаємодії в системі освіти. У результаті такого обґрунтування з'явиться можливість змоделювати інтерперсональну взаємодію у системі післядипломної освіти як частковий вияв означеної взаємодії у системі освіти.

Моделювання в педагогічній науці не є новацією, оскільки перші спроби змоделювати освітні процеси можна відстежити в історико-педагогічному контексті ще з давніх-давен. Водночас запропоновані в історії освіти моделі педагогічного процесу, на думку авторів, мали дещо констатувальний характер і просто відображали специфіку взаємодії суб'єктів освітнього процесу в той чи інший історичний період. Так взаємодія педагога й учня в системі навчання Я. Коменського цілком відповідала запитам тієї епохи, в якій вона функціонувала (пансофія);

міжособистісні відносини суб'єктів освітнього процесу в системі М. Монтессорі уможливляли ранній розвиток дитини та сприяли розвитку її психічних процесів у дошкільному віці. Педагогічна комунікація в системі А. Макаренка цілеспрямовано сприяла формуванню громадянина радянського соціуму, наділеного необхідними особистісними якостями. Низку цих прикладів можна продовжити; загальний висновок може полягати в тому, що будь-який педагогічний процес передбачає насичену педагогічну інтерперсональну взаємодію. У зв'язку з цим важливо сформулювати певні моделі цієї взаємодії, які не лише констатувально, але й прогностично характеризували б її реалізацію, виходячи з соціального запиту, зі специфіки освітньої інституції, з вікових та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу.

Моделювання в педагогічній науці, як свідчать наукові розвідки Т. Гуковської [7], А. Дахіна [8], Є. Лодатко [9], В. Михеєва [10] та ін., може бути пов'язане з понятійними, процесуальними, структурними та концептуальними характеристиками освітніх явищ. Виходячи з наукових висновків В. Михеєва, погоджуємося, що моделювання в системі освіти має триєдину функцію, а саме:

- 1) гносеологічну – модель виконує пізнавальну роль з метою вивчення педагогічного явища;
- 2) загальнометодологічну – реалізує функцію розвитку теорії й методології педагогічної науки;
- 3) психологічну – дає можливість виявити психолого-педагогічні закономірності педагогічної діяльності [10].

Моделі в педагогічній науці можна розрізняти за ступенем їх формалізації, у зв'язку з чим модель може мати переважно теоретичний, змістовий чи технологічний характер. Такий поділ моделей уможливає досягнення суто теоретико-методологічного, чи, навпаки, інструментально-технологічного результату. Водночас стверджуємо, що значна частина педагогічних моделей є достатньо декларативними, про що свідчать структурні компоненти та їх змістове насичення. Зниження рівня формалізації звужує й змістово-діяльнісне поле її елементів; так модель методології інтерперсональної взаємодії у системі

післядипломної освіти, на думку авторів, має вміщувати категоріальний, теоретичний, діагностичний, рефлексивний блоки. Це дає можливість будувати на базі цієї моделі інші, більш спеціалізовані – модель комунікацій у системі післядипломної освіти, модель взаємодії викладачів і слухачів системи післядипломної освіти, модель вирішення конфліктів у системі післядипломної освіти та ін.

Для зниження рівня декларативності педагогічної моделі важливо, на думку авторів, будувати її в послідовності кількох основних етапів. На основі етапів моделювання, виокремлених О. Пономарьовим, запропоновано етапи розробки моделі педагогічних явищ і процесів [11]. Так, на думку авторів, перший етап передбачає формулювання основних завдань педагогічного процесу, які підлягають моделюванню. Від реалізації цього етапу залежить загальна структура моделі, якого б педагогічного процесу це не стосувалося. Другий етап моделювання передбачає розробку безпосередньої структури моделі, тобто визначення переліку основних її компонентів. На третьому етапі відбувається насичення змісту кожного зі структурних компонентів. Четвертий етап полягає у співвіднесенні кожного з компонентів (елементів) моделі з реальним педагогічним процесом та в рефлексії створеної моделі.

На рівні суб'єктної структури післядипломної системи освіти як освітньої інституції важливо представляти її як феномен, придатний до моделювання. М. Якубовський зазначає, що освіта є системою (тобто сама є моделлю як системним об'єктом), процесом (засвоєння і відтворення узагальненого суспільного досвіду), формою (заочна, вища, дистанційна тощо), цінністю (людини і суспільства) [12]. Суб'єктна характеристика освітньої системи дозволяє виділити в ній кілька основних суб'єктів: учнів (вихованців, студентів), педагогів (учителів, вихователів, викладачів), адміністративний персонал (керівництво освітніми інституціями, обслуговуючий персонал). Зрозуміло, що домінуючу місію в суб'єктній структурі освіти відіграють учні/студенти та педагоги/викладачі. Їх міжособистісна взаємодія виявляється превалюючою в сукупності всіх наявних у системі освіти типів взаємодій; вона ж

представляє педагогічні цілі, зміст та результат діяльності суб'єктів освітнього процесу. Інтерперсональна взаємодія студентів/слухачів та викладачів у системі післядипломної освіти має свою специфіку, оскільки це, насамперед, взаємодія дорослих людей, пов'язаних спільною метою, – формуванням професійної компетентності та особистісним розвитком кожного фахівця у процесі його перекваліфікації та докваліфікації.

Інтерперсональна взаємодія в системі післядипломної освіти є різновидом міжособистісної взаємодії загалом, що активно вивчається соціально-гуманітарними науками. Науковці пропонують різноманітні класифікації інтерперсональної взаємодії, виходячи з різних критеріїв типології, наприклад: 1) за кількістю суб'єктів взаємодії – діадні, індивідуально-групові, групові взаємодії; 2) за рівнем організації та підготовленості – організовані та стихійні; усвідомлені й неусвідомлені; 3) за типом обміну – інтелектуальні (когнітивні), емоційно-почуттєві, вольові; 4) за тривалістю – тривалі й короткотермінові; 5) за характером взаємодії – одно- та двобічні, солідарні й антагоністичні.

На підставі аналізу наукових джерел [2; 4; 5] можемо констатувати, що інтерперсональна взаємодія у системі вищої та післядипломної освіти – це переважно взаємодія в діаді «студент/слухач↔викладач», яка є організацією спільної діяльності цих суб'єктів у процесі досягнення спільної мети. Виходячи з представленої вище типології, інтерперсональна взаємодія в системі післядипломної освіти може бути інтерпретована стосовно її змісту (табл. 2).

Інтерперсональна взаємодія у системі післядипломної освіти є за своєю сутністю різновидом соціальної взаємодії, яка, за визначенням Р. Парка (2002) [13], має чотири основних види – змагання, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляцію. Кожен з цих видів взаємодії має місце у системі взаємодії студентів/слухачів та викладачів інститутів (центрів) післядипломної освіти, що може бути прокоментоване таким чином:

**Види інтерперсональної взаємодії у системі
післядипломної освіти**

<i>Вид інтерперсональної взаємодії</i>	<i>Зміст інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти</i>
Діадна	Виникає у безпосередньому спілкуванні чи інших видах взаємодії студента/слухача й викладача у системі післядипломної освіти.
Індивідуально-групова	Реалізується у взаємодії викладача з групою студентів/слухачів у системі післядипломної освіти
Групова	Здійснюється у взаємодії студентів/слухачів та науково-педагогічного колективу інститутів (центрів) післядипломної освіти.
Одно- чи двобічна	Реалізується у вигляді монологічного (діалогічного) типу інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти.
Солідарна	Здійснюється як тип взаємодії, що не передбачає конфліктних ситуацій чи стійких суперечностей у позиціях суб'єктів інтерперсональної взаємодії.
Антагоністична	Виникає як взаємодія, що може перейти у фрагментарний чи стійкий конфлікт суб'єктів взаємодії у системі післядипломної освіти.
Організована	Означає переважну більшість реалізованих у процесі навчання інтерперсональних взаємодій учасників освітнього процесу в системі післядипломної освіти.
Стихійна	Виникає в процесі стихійних комунікацій суб'єктів освітнього процесу в інститутах (центрах) післядипломної освіти як між студентами/слухачами, так і на індивідуально-груповому та груповому рівні.
Інтелектуальна	Передбачає обмін інтелектуальною інформацією між суб'єктами освітнього процесу.
Емоційно-почуттєва	Реалізується як особистісна взаємодія, зміст якої має емоційно-почуттєве забарвлення і передбачає обмін емоціями й почуттями між суб'єктами освітнього процесу в системі післядипломної освіти.
Вольова	Реалізується з метою прийняття значущих рішень чи здійснення впливу одного суб'єкта взаємодії на іншого в діадному, індивідуально-груповому чи груповому випадку.

1. Змагання – це реалізація інтерперсональної взаємодії у вигляді рівноправного тяжіння до поставленої мети, досягнення якої одними суб'єктами взаємодії виключає інших. Змагальність як принцип навчання передбачає здорову конкуренцію між студентами/слухачами у досягненні поставлених пізнавальних цілей; можлива й схвалювана може бути також змагальність у викладацькому колективі (на рівні наукових досягнень, методичного забезпечення навчального процесу, виховної роботи зі студентами тощо).

2. Пристосування як тип соціальної взаємодії передбачає реалізацію адаптаційних поведінкових установок і штампів, що традиційно супроводжують процес входження студента/слухача в освітній процес системи післядипломної освіти: адаптацію до системи викладання, до інших студентів/слухачів у групі, до викладачів, які повинні виконувати роль тьютора, партнера, а не суб'єкта суб'єкт-об'єктної взаємодії.

3. Конфлікт – це протистояння суб'єктів освітнього процесу, пов'язане з цілями, змістом чи очікуваним результатом. Може мати особистісний чи соціально-груповий характер. Конфлікти у системі післядипломної освіти можуть виникати як на рівні окремих студентів/слухачів та викладачів, так і на рівні груп (мікрогруп), що переслідують різні інтереси в процесі отримання освіти.

4. Асиміляція – означає засвоєння особистістю чи групою правил і норм, притаманних тій чи іншій спільноті. У системі післядипломної освіти, як і в будь-якій іншій освітній системі, панують певні правила і норми поведінки (що стосуються навчального процесу, відносин між суб'єктами освітнього процесу та ін.), які поступово засвоюються першокурсниками. Специфіка асиміляційних процесів у системі післядипломної освіти полягає, на думку авторів, у тому, що суб'єктами освітнього процесу виступають рівноправні партнери, дорослі люди, які мають чітко окреслену й співвідносну з особистісною мотивацією мету навчання в інституті (центрі) післядипломної освіти.

Щодо моделювання інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти, то авторами виділено кілька основних типів моделей означеної взаємодії за діяльнісним критерієм, а саме:

1) індивідуальна модель взаємодії, за якої кожен її учасник виконує свою частину діяльності незалежно від діяльності іншого учасника взаємодії;

2) послідовна модель: освітня діяльність виконується учасниками процесу взаємодії послідовно, крок за кроком окремими учасниками;

3) синхронна модель: кожен учасник взаємодії виконує свою частину спільної діяльності одночасно з іншим.

Кожна з наведених вище моделей міжособистісної взаємодії у системі вищої та післядипломної освіти передбачає відповідно:

1. Цілеспрямованість: формування комплексу професійних компетенцій, розвиток професійної компетентності, особистісний розвиток фахівця, його самоактуалізацію, самоосвіту та самовиховання.

2. Мотивованість учасників взаємодії: наявність спільної мотивації учасників взаємодії до досягнення цілі освітньої діяльності.

3. Інтегрованість змісту: наявність взаємодії, взаємних зв'язків між суб'єктами освітнього процесу в системі післядипломної освіти.

4. Координацію діяльності: узгодження діяльності кожного з учасників взаємодії з урахуванням їх індивідуальних потреб і досягнень у процесі взаємодії.

Крім діяльнісного критерію визначення основних типів моделей інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти, пропонується також виділяти їх на основі критерію спрямованості. Означений критерій дозволяє виділити зовнішню та внутрішню моделі інтерперсональної взаємодії у системі післядипломної освіти. Розглянемо їх більш детально.

Внутрішня модель інтерперсональної взаємодії студентів/слухачів та викладачів післядипломної освіти передбачає, насамперед, діалогічні форми цієї взаємодії, що відображають суб'єктний характер відносин між двома

дорослими учасниками освітнього процесу, рівноправними у реалізації своїх професійних цілей та взаємопов'язаними у спільній освітній діяльності. Ця модель найбільш ґрунтовно може бути пояснена в межах суб'єктної парадигми [14]. Дослідник окреслює суб'єктність як спонукальний чинник до перетворення світу і самого себе у певному просторі (соціальному, фізичному, духовному). Суб'єкт будь-якого процесу (в тому числі й освітнього) розвивається, прагнучи досягнути рівня вільної особистості, діяльність якої підлягає власним законам саморозвитку [15]. Зовнішній світ при цьому або сприяє, або перешкоджає розвитку суб'єктності, але в будь-якому випадку це впливає на рівень спонтанності в опануванні навколишнім світом та пошук свого місця в ньому.

Зовнішня модель інтерперсональної взаємодії студента/слухача та викладача в системі післядипломної освіти передбачає відстеження наявних у суб'єктів освітнього процесу взаємодій поза середовищем післядипломної освіти. Такими додатковими суб'єктами комунікацій (як і загалом взаємодії) можуть бути родина, колектив у місці праці, близьке коло спілкування тощо. Кожен з цих групових суб'єктів породжує комплекс інтерперсональних взаємодій, які цілеспрямовано чи okazіонально впливатимуть на специфіку пізнавальних процесів та професійного самовдосконалення в результаті отриманих знань, умінь, навичок та особистісних характеристик як студента/слухача, так і викладача системи післядипломної освіти. Т. Титаренко розглядає у цьому контексті феномен життєвого світу особистості, виділяючи в ньому пряму й зворотну проекцію внутрішнього та зовнішнього соціального простору [16]. Перебування людини в спільноті діє можливість сформувати власний соціокультурний простір, який відображає пізнавальні, аксіологічні, діяльнісні характеристики самотворення й провокує основні дисгармонії означеного життєвого світу (за Т. Титаренко) – егоцентричну, конформну, нормативну та релятивну [16].

Відтак, нами представлено процес моделювання міжособистісної взаємодії в системі післядипломної освіти

на основі аналізу різних класифікацій міжособистісної взаємодії у педагогічній та психологічній науці. Це дало можливість обґрунтувати зміст внутрішньої та зовнішньої моделей інтерперсональної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інститутах (центрах) післядипломної освіти.

Відзначено, що *внутрішня модель* передбачає, насамперед, діалогічні форми цієї взаємодії, що відображають суб'єктний характер відносин між двома дорослими учасниками освітнього процесу, рівноправними у реалізації своїх професійних цілей та взаємопов'язаними у спільній освітній діяльності. *Зовнішня модель* інтерперсональної взаємодії студента/слухача та викладача в системі післядипломної освіти передбачає відстеження наявних у суб'єктів освітнього процесу взаємодій поза середовищем післядипломної освіти.

Література

1. Арнольд В. И. «Жёсткие» и «мягкие» математические модели / В. И. Арнольд. – М. : МЦНМО, 2004. – 32 с.
2. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К. М. Гнезділова, С.О. Касярум. – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю.А., 2011. – 124 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Матушинский Г. У. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы / Г. У. Матушинский, А. Г. Фролов // Educational Technology and Society. – 2000. – №3 (4). – С. 183–192.
5. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
6. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шэннон. – М. : Мир, 1978. – 418 с.
7. Гуковська Т. Г. Основні методологічні підходи до моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей [Електр. ресурс] / Т. Г. Гуковська // Духовність особистості: методологія теорія і практика : зб. наук. праць / гол. ред. : Г. П. Шевченко. – Вип. 2 (25). – 2008. — Режим дост. : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/domtp/2008_2/gukovska.pdf.

8.Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе/ А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 46–60.

9.Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 112. – Черкаси, 2007. – С. 32–40.

10.Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – [3-е изд., стереотип.]. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.

11.Пономарев А. С. Модель специалиста как источник выбора и обоснования содержания профессионального образования: Текст лекции / А. С. Пономарев. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2006. – 58 с.

12.Якубовский М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя с использованием теории нечетких множеств / М. А. Якубовский // Педагогика и психология. – 2004. – №3. – С.53–61.

13.Парк Р. Город как социальная лаборатория [Електр. ресурс] / Роберт Парк ; пер. с англ. С. П. Баньковской // Социологическое обозрение. – 2002. – № 3, Т. 2. – Режим дост. : <http://www.urban-club.ru/?p=50>.

14.Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

15.Васютинський В. Міжособова взаємодія в концепціях сучасних українських психологів [Електр. ресурс] / В. Васютинський // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2005. – Режим дост. : <http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p101.php>.

16.Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 373 с.

17.Про вищу освіту : Закон України [Електр. ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

18.Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України [Електр. ресурс]. – Режим дост. : mon.gov.ua/img/zstored/files/pol_pisla_dip_osv.doc

19.Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електр. ресурс]. – Режим дост. : soippo.edu.ua/userfiles/soippu/file/03_konsepcija_pdo.doc

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи є результатом гуманізації суспільства, незворотніх демократичних процесів і виступає важливою умовою оздоровлення суспільства в цілому і мікросоціуму зокрема, чому сприяє атмосфера доброзичливості, поваги та ціннісного ставлення до людини, ставлення до неї не як до засобу, а лише як до мети.

Смисложиттєві цінності є тим феноменом, які інтегрують досягнення людства у царині моралі та виступають спонукою до саморозвитку і самотворення особистості, характеризуючи моральну свідомість та самосвідомість особистості.

Сучасне суспільство зацікавлене не лише у навчанні дітей, а й у їх моральному вихованні, формуванні світогляду, розвитку духовного потенціалу, розумінні життєвих пріоритетів та перспектив.

Учитель має значний вплив на моральне становлення школярів основної та старшої школи, їхньої особистості й виховання смисложиттєвих цінностей.

Для педагогів важливо не лише зберегти, а й розвинути дитячу самотність і унікальність, створити умови для морального і духовного зростання вихованців, осмислення життя і себе в ньому, розкриття особистісного потенціалу та можливостей. Усе це потребує від учителя творчого підходу, уміння проектувати педагогічний процес, в основі якого суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога й учня. Ми погоджуємося з С. Сисоевою, що така педагогічна взаємодія є «особистісно зорієнтованою, а процеси творчого розвитку кожного її суб'єкта взаємообумовленими та взаємопов'язаними» [10, с. 53].

Окрім того, на нашу думку, вчитель має вплив і на підготовку батьків до виховання смисложиттєвих цінностей

у власних дітей в умовах сім'ї та виступає посередником між родиною та соціумом.

Відтак однією з педагогічних умов ми визначили підготовку вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

Учитель є прикладом для дітей, а тому успішність виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи у першу чергу залежить від особистих і моральних якостей учителя, його рівня професіоналізму, здатності вчитися і розвиватися самостійно та отримувати додаткові знання, необхідні для виховання дітей.

Виховна діяльність учителя має ґрунтуватися на пріоритеті інтересів та прав дитини, гуманістичних цінностях, педагогічній етиці, урахуванні вікових особливостей вихованців та плинності умов, за яких відбувається становлення дитини, підтримці та розвитку сутнісних сил дитини.

Водночас, негативно позначаються на вихованні смисложиттєвих цінностей у дітей кризові явища в освіті й суспільному житті, корумпованість та низький рівень життя, життєва невизначеність педагога й відсутність високих цілей, брак педагогічного досвіду та несформованість відповідних компетентностей, зосередженість на власному житті чи особистих проблемах, протиріччя між декларованими і реальними цінностями тощо.

У роботі з педагогами ми керувалися положеннями, зафіксованими у міжнародних та вітчизняних державних документах: Декларації Організації Об'єднаних Націй про освіту і підготовку в сфері прав людини (66/137), Конституції України, законах «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016), «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012 р.) Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя» (2002 р), Концепції гуманістичного виховання, Концепції Нової української школи (рішення колегії МОН України 27.10.2016 р.),

Програмі виховання дітей та учнівської молоді, «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 р.»».

Охарактеризуємо провідні принципи виховання смисложиттєвих цінностей школярів:

- *принцип систематичності* передбачає формування глибоких уявлень про смисложиттєві цінності, світогляду і Я-концепції в учнів основної й старшої школи на основі послідовного засвоєння етичних знань на основі інтегративних зв'язків з навчальними дисциплінами;

- *принцип цілісності* дає змогу розглядати особистість у її багатомірності, розвитку, становленні, єдності зовнішнього і внутрішнього буття, у контексті суспільно-історичних відносин;

- *принцип зв'язку з життям* обумовлює неможливість виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи поза життям, оскільки саме життєві реалії визначають вибір дитиною смисложиттєвих цінностей;

- *принцип індивідуалізації* орієнтує на моральні потреби конкретної дитини, її смисложиттєву сферу, створення умов для самореалізації її сутнісних сил та протистоїть формальному чи шаблонному ставленню до виховання дітей. Використання принципу індивідуалізації потребує визнання автономності підлітків та дітей раннього юнацького віку, індивідуальної роботи з ними;

- *принцип гуманізації* базується на визнанні дитини суб'єктом виховання, найвищою цінністю, повазі її гідності; визнанні й дотриманні прав і свобод;

- *принцип свободи вибору* смисложиттєвих цінностей реалізується через активність школярів у плані їхньої роботи над собою, самореалізації, вчинок, поведінку.

Діяльність учителів, залучених до дослідно-експериментальної роботи спрямовувалася на створення педагогічних умов виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи. Методична допомога вчителям надавалася на базі закладів післядипломної освіти, зокрема, КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської

обласної ради» Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також на методичних об'єднаннях, педагогічних радах, ЗМІ та включала *методологічний* (закони, принципи, філософські й психолого-педагогічні закономірності, наукові підходи до виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості), *концептуальний* (ідеї, тенденції, психологічні механізми, передовий педагогічний вітчизняний і зарубіжний досвід), *акмеологічний* (людина як суб'єкт життєвого шляху, засоби досягнення смисложиттєвої та професійної вершини, визначення нових цілей професійного розвитку), *морально-етичний* (морально-етичні цінності й переконання вчителя, моральні якості, гуманістична спрямованість виховної діяльності, визнання дитини найвищою цінністю), *компетентнісний* (знання і вміння на практиці використовувати традиційні та інноваційні методики і технології, доцільне використання виховних форм і методів), *індивідуальний* (вікові особливості, індивідуальні якості, життєві пріоритети і плани), *методичний* (використання особистісно-орієнтованих технологій у проектуванні та моделюванні навчально-виховного процесу); *технологічний* (знання методів і прийомів навчання та виховання, обізнаність з методиками духовного, етичного виховання, морального вибору тощо) концепти.

Методична робота з вчителями основної й старшої школи спрямовувалася на:

- оволодіння методологією й теорією виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості;

- осмислення тенденцій, закономірностей, психологічних механізмів виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи;

- ознайомлення вчителів із нормативними документами, сучасними вітчизняними і зарубіжними концепціями, програмами з виховання смисложиттєвих цінностей у дітей шкільного віку;

- вивчення та впровадження у виховну практику загальноосвітніх навчальних закладів передового педагогічного досвіду, сучасного змісту та інноваційних

методик з виховання смисложиттєвих цінностей;

- дослідження динаміки рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи;

- спонукування вчителів до самостійної роботи, професійного саморозвитку у плані підвищення рівня їхньої педагогічної компетентності з питань виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у сучасних умовах.

Виходячи з концептуальних положень нашого дослідження, розроблена нами методика підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи включала виступи на методичних об'єднаннях, координаційних та педагогічних радах, а також участь у семінарах.

Наводимо приблизну *тематику лекційних занять*: Особистісний вимір смисложиттєвих цінностей. Смысл життя в очікуваннях зростаючої особистості. Вітчизняний і зарубіжний передовий педагогічний досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи. Вікові особливості виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи. Гуманістичний підхід до виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Роль учителя у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Приклад батьків у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Сучасні програми і концепції з виховання смисложиттєвих цінностей у школярів та учнівської молоді. Труднощі та проблеми у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи та шляхи їх подолання. Використання потенціалу навчальних предметів та позаурочної роботи у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Психологічна допомога дітям, що переживають смисложиттєву кризу. Самооцінка учнів підліткового й раннього юнацького віку та вибір життєвих цілей і життєвої програми. Інноваційні методики виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Програма педагогічного спостереження і вивчення рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей в

учнів основної й старшої школи. Причини і наслідки несформованості смисложиттєвої сфери школярів основної й старшої школи.

Також підготовка вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи здійснювалася на семінарських і практичних заняттях.

Наводимо *тематику семінарських і практичних занять*, що проводилися у школах Черкаської та Рівненської області на формувальному етапі дослідження: Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у контексті реформування освіти в Україні. Свобода, любов, гідність, справедливість як смисложиттєві цінності та їх розуміння школярами основної й старшої школи. Мета і завдання виховання смисложиттєвих цінностей школярів основної й старшої школи. Організація та проведення діагностики вихованості смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Залучення різних соціальних інститутів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів. Батьківська підтримка дітей у складні періоди їхнього життя та безумовна батьківська любов. Організація роботи психологічної служби, спрямована на подолання втрати смислу життя, вікових криз, депресій в учнів основної й старшої школи. Особливості використання тренінгової роботи у вихованні смисложиттєвих цінностей та життєвої програми в учнів основної та старшої школи. Формування у дітей життєвих перспектив у процесі проектної діяльності. Використання арт-методик у корекційній роботі з виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Створення виховного середовища школи, сприятливого для самореалізації дітей. Формування критичного і креативного мислення в учнів основної й старшої школи у процесі виховання смисложиттєвих цінностей. Використання прикладів життєстійкості у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Створення умов для самовиховання школярів основної й старшої школи. Робота з програмами життєвого успіху для дітей різних вікових груп.

Проблема виховання смисложиттєвих цінностей обговорювалася і на педрадах. Нами була розроблена технологія підготовки і проведення педагогічної ради з проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи, яка була впроваджена в практику експериментальних шкіл, яка наводиться нижче.

Технологія педагогічної ради

з питань виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи

Мета: визначити ефективні педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи у загальноосвітньому навчальному закладі.

Завдання: розробити систему виховних заходів, спрямованих на покращення виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

Методи збору інформації: опитування, анкетування, інтерв'ювання усіх суб'єктів виховного процесу; спостереження за виховною діяльністю педагогів, їх взаємодією з учнями, батьками; аналіз й узагальнення зібраної інформації.

Для забезпечення підготовки з проведення тематичної педради «Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи» було створено творчі групи з 5 чоловік, кожна з яких мала вирішити свою задачу.

Зокрема, *перша* творча група працювала над проблемою «Передовий педагогічний досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи» та висвітлювала питання:

- Програми для дітей основної й старшої школи націленні на виховання смисложиттєвих цінностей у США.

- Досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи в країнах ЄС.

- Практика виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у країнах Азії.

- Досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи у пострадянських країнах.

- Український досвід виховання смисложиттєвих цінностей у дітей та учнівської молоді.

Друга творча група досліджувала тему «Проблеми виховання смисложиттєвої сфери у школярів основної й старшої школи» через вивчення таких питань:

- Вікові кризи підлітків й старшокласників та їхній зв'язок зі смисложиттєвою сферою дітей.
- Дитячі суїциди та їх причини (втрата смислу життя, смисложиттєвих цінностей).
- Життєві плани школярів та смисложиттєва невизначеність.
- Формування у підлітків і старшокласників відповідального ставлення до життя.
- Формування у школярів основної й старшої школи здатності приймати рішення та протистояти несприятливим життєвим обставинам.

Третьою творчою групою опрацьовувалися питання „Виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи у позакласній діяльності” за тематикою:

- Створення виховного середовища, сприятливого для дітей та розвитку їхньої смисложиттєвої сфери.
- Виховання у дітей шкільного віку життєвого оптимізму та життєстійкості на годинах психології.
- Використання потенціалу виховних годин для виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.
- Діяльність шкільних гуртків та факультативів у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи.
- Інноваційні форми і методи виховання смисложиттєвих цінностей у школярів.

Четверта творча група обрала для вивчення проблему «Виховання смисложиттєвих цінностей дітей у підлітковому і ранньому юнацькому віці в сім'ї»:

- Особистий приклад батьків та членів родини як важливий чинник у подоланні життєвих випробувань та труднощів.
- Вплив батьків на вибір смисложиттєвих цінностей дітьми.
- Формування у дітей уявлень про вияви смисложиттєвих цінностей у родині.

- Віра у дітей та їхні здібності як умова досягнення ними життєвої мети.

- Створення умов у сім'ї для прийняття дітьми життєвих рішень і вибору моральних засобів у досягненні мети.

Такий розподіл завдань між творчими групами дозволив усебічно розкрити проблему і показати її з різних сторін, усвідомити її значущість та розробити пропозиції щодо організації навчально-виховного процесу в основній і старшій школі.

Ті учасники педради, які не увійшли до творчих груп, виконували роль експертів та аналізували й порівнювали пропозиції колег, уточнювали важливі положення, узагальнювали. Така робота давала змогу визначити систему заходів, запропонованих усіма творчими групами, які б оптимізували виховний процес навчального закладу та сприяли вихованню смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

Окрім того, на педагогічних радах також заслуховувалися питання: «Діагностика рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи», «Оптимізація роботи вчителя з виховання смисложиттєвих цінностей в учнів 5-11 класів», що свідчить про практичний інтерес педагогів до цієї проблеми.

Нами також був розроблений дистанційний спецкурс «Теорія і практика виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості» в рамках Інтернет-школи професійної майстерності на базі Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, яка діяла у міжкурсовий період. В анотації до дистанційного курсу було вказано перелік тем, до яких додавався інформативний матеріал, презентації, практичні завдання для самостійного виконання, питання або тести для самоперевірки, список рекомендованої літератури та посилання на Інтернет-ресурси з зазначеної проблематики. Також учителям для самостійної роботи пропонувалися ресурси з теорії й практики виховання смисложиттєвих цінностей лабораторії громадянського та морального виховання розміщені в Електронній бібліотеці НАПН України, а також електронні

бази Черкаського освітянського порталу, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського тощо.

Програма дистанційного спецкурсу містила змістову, мотиваційно-ціннісну, контрольну-аналітичну складові, які забезпечували цілісність навчального процесу в формах *відео-лекторію* (записи лекцій на цифрову камеру, що розміщувалися на Інтернет-сторінці спецкурсу), *мультимедіа-лекцій* (теоретичний матеріал для самостійного опрацювання зі схемами, таблицями); *семінарських занять off-line* (розміщення текстів виступів і тез з теми заняття, з їх наступним обговоренням у форумі у зазначений час); *консультацій on-line* (самостійне опрацювання матеріалу передбачало консультації індивідуальні й групові з кожної теми у режимі телефонної розмови, електронного листування, а також chat чи skype); *навчальних дискусій* (здійснювалися при вивченні тем у форумі та передбачали висловлювання власної думки, дискутування, відповіді на проблемні запитання); *контрольного діагностування* (електронне тестування рівня опанування теоретичного матеріалу з зазначеної проблеми).

Наводимо тематику дистанційного курсу «Теорія і практика виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості»:

- Сучасні підходи до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

- Роль педагога у вихованні й корекції смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

- Вплив підліткової кризи на формування «Я-концепції» особистості.

- Особливості самопізнання і самооцінки молодших і старших підлітків та у ранньому юнацькому віці та шляхи її корекції.

- Особливості смислоутворення у підлітковому і ранньому юнацькому віці.

- Моральна потреба у повазі до себе та визнанні.

- Свобода та відповідальність у підлітковому і ранньому юнацькому віці.

- Справедливість та її прояви у підлітковому і ранньому юнацькому віці.

-Любов і дружба, їх роль і значення у становленні особистості у підлітковому і ранньому юнацькому віці.

-Підліткова і юнацька самодостатність як прагнення до автономії.

-Методика виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи у позаурочній діяльності.

-Рефлексія та саморефлексія у вихованні смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

Підготовка вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи включала і роботу з батьками як партнерами у вихованні дітей. На наш погляд, підготовка вчителів до взаємодії з батьками забезпечує оптимізацію виховного процесу та ефективно використання сильних сторін суб'єктів виховання у вирішенні таких важливих виховних завдань, як:

- створення сприятливих педагогічних умов для виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи;

- ставлення до кожної дитини як найвищої цінності, визнання її моральних потреб, створення умов для життєвого самозначення та самореалізації;

- гуманізація стосунків у родині, покращення виховного психологічного клімату сім'ї;

- подолання у дітей невпевненості, страхів, неадекватної самооцінки, депресивних станів, життєвої та моральної невизначеності, песимістичного ставлення до життя, які негативно позначаються на смисложиттєвій сфері дитини.

Зазначений напрям передбачав залучення вчителів до індивідуальної й групової проектної діяльності з вивчення передового педагогічного досвіду, розробки форм роботи з батьками та методичних рекомендацій з метою підвищення педагогічного рівня батьків.

Так у методичних рекомендаціях «Батьки і діти – кращі друзі» вчителі розробили пам'ятку для батьків, у якій радили:

- своїм прикладом демонструйте прихильність

смісложиттєвим цінностям;

- навчайте дітей бачити різницю між моральними та аморальними засобами у досягненні мети;

- будьте завжди відкритими і чесними у родині та з дітьми, діти надзвичайно чутливі до неправди та несправедливості;

- намагайтеся відчувати зміни у поведінці чи інтересах своєї дитини;

- давайте можливість своїм дітям самотійно приймати рішення;

- виховуйте у дітей смісложиттєві цінності у повсякденному житті, щоб вони бачили їх переваги, як-от: любити батьків, братиків і сестричок, старших, піклуватися про них, виявляти повагу до гідності кожного, бути чесним і справедливим, бачити у кожному індивідуальність, уміти приймати рішення і нести за них відповідальність;

- моделюйте різні ситуації, які можуть мати місце у реальному житті та аналізуйте їх;

- зрозумійте, що діти живуть в інших умовах, аніж батьки;

- не потрібно нав'язувати дітям свою думку стосовно їхнього майбутнього, проектувати негативні події чи намагатися реалізувати через дітей свої нездійснені плани чи мрії;

- виявляйте мудрість до бажання дітей знайти свою стежину в житті;

- не потрібно тиснути на дитину чи забороняти, будьте своїй дитині найкращим другом.

Інтерес у вчителів викликали такі форми роботи з батьками, як тренінгові заняття з підвищення педагогічного рівня батьків, батьківські збори з елементами тренінгу, інформаційні лекторії з елементами практикуму, батьківсько-педагогічні брифінги, батьківські форуми, які вчителі активно апробували у своїй практиці.

Тренінгові заняття для батьків з розвитку педагогічної компетентності допомагали кращому розумінню дитини, аналізу ситуації з позиції дитини, знайомили батьків з окремими педагогічними методами, прийомами таким чином, щоби батьки могли їх використовувати у своїй

практиці виховання та розуміли доцільність їх використання в тій чи іншій ситуації. Так під час тренінгового заняття «Навички конструктивної критики у вихованні дітей підліткового та раннього юнацького віку» батьки опановували такі різновиди критики, як критика-похвала, індиферентна критика, критика-занепокоєність, критика-співпереживання, критика-жаль, критика-подив, критика-пом'якшення, критика-попередження, критика-вимога, підбадьорувальна критика, критика-докір, критика-надія, критика-аналогія, критика-зауваження, конструктивна критика, критика-побоювання, що допомогло батькам краще зрозуміти свій стиль виховання, доцільність та наслідки використання критики у вихованні дітей. Надзвичайно важливо, щоб діти адекватно сприймали критику батьків та дослуховувалися до їхніх порад.

Свою ефективність у тренінговій роботі з батьками підтвердила техніка афірмацій (установок): певна установка має значення для конкретної дитини і є індивідуальною; установка завжди позитивна й оптимістична; установки не містять частки «не». (Наприклад, неправильно: «Я не боюсь перепон», правильно: «Я долаю перепони»). Так педагоги радили батьками узгоджувати свої слова і дії у вихованні власних дітей, що має великий вплив на їхню смисложиттєву сферу. З рис.1 видно, як можна на практиці використовувати установки та узгоджувати їх з практичною діяльністю.

Проводячи батьківські збори з елементами тренінгу, ми використовували різноманітні вправи та ділову гру. Так на початку зборів педагог пропонував батькам вправу «А моя дитина...», де кожен із батьків характеризував позитивні якості своєї дитини, а всі батьки підтримували оплесками та словами: «Ми за неї (за нього) дуже раді». Вправа давала змогу налаштувати батьків на позитивне сприйняття власних дітей та спільну ефективну роботу.

Була проведена ділова гра з батьками «Життєвий вибір». В її організації ми використовували методику В. Киричука, Л. Єнотаєвої, Ю. Веселки, що має за мету «виявити в ході гри уявлення батьків з означеної проблеми, шляхи та

способи її вирішення, а також сприяти об'єднанню батьківського колективу, формуванню доброзичливих і довірчих відносин між батьками та педагогами» [6, с.19].

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 0 auto; width: fit-content;"> Спілкування батьків з дітьми </div>		
Установки	Повідомлення	Дії
Ти єдина (ий). Ти унікальна (ий). Ти маєш право на свою думку. Я люблю тебе не за щось, а за те, що ти є. Я люблю тебе такою (им), як ти є. Ти самостійна (ий). Ти відповідальна (ий) особистість. Я поважаю твоє рішення. Ти маєш право на помилку і шанс на її виправлення.	Я завжди любитиму тебе. Я вірю, що ти зможеш. Завжди розраховуй на мою підтримку. У тебе великий потенціал. Докладай зусиль і в тебе все вийде. Перш ніж прийняти рішення, подумай про наслідки. Шукай вихід – він поруч. Ми пишаємося твоїм досягненням.	Завжди готові вислухати дитину. Спільно проводите час. Маєте спільні справи. Виявляєте позитивні емоції до дитини. Створюєте умови для самореалізації дитини, вияву її здібностей і можливостей. Підбадьорюєте дитину. Вчите дитину бачити себе зі сторони. Знайомите з прийомами самоконтролю. Вчите знаходити альтернативу в складних ситуаціях. Куточок досягнень дитини (пам'ятні нагороди, призи, фото).

Рис. 1. Використання техніки афірмацій у виховній практиці батьків.

Ділова гра передбачала роботу в групах: «діти», «адміністрація школи», «вихователі», «батьки» виконували свої ролі у грі згідно назви. У ході гри розглядалися ситуації життєвого вибору, подолання бар'єрів чи вибору засобів у досягненні мети, а також ситуацій, з якими часто діти стикаються у житті. Кожна група пропонувала своє бачення проблем та спосіб їх вирішення, обґрунтовуючи свою позицію. Групу експертів, як правило, очолював шкільний психолог, а також туди входили діти, які оцінювали

рішення дорослих. Наприкінці гри учасники визначали, які їхні очікування виправдалися, а які ні, що вони зрозуміли.

Батьківсько-педагогічні брифінги передбачали певну підготовку і вчителів, і батьків. До участі у брифінгах запрошувалися науковці Інституту проблем виховання, медики, психологи, представники різних соціальних інститутів з метою всебічного висвітлення проблеми. Як правило, батьки за тиждень отримували інформацію про проведення брифінгу та його тематику і мали змогу підготувати запитання, які їх хвилюють. Водночас на брифінгу оприлюднювалася доповідь з заявленої теми, яку потім обговорювали педагоги з батьками та ставили бліц-запитання. Батьки були зацікавлені отримати вичерпні відповіді на поставлені запитання. Як правило, батьківсько-педагогічні брифінги тривали біля 30 хвилин і були інформативно насиченими. Темами батьківсько-педагогічного брифінгу були: «Самооцінка та життєві домагання дитини», «Критичне мислення і життєві стереотипи», «Кожна дитина унікальна особистість», «Оптимізм і почуття гумору у вихованні смисложиттєвих цінностей дитини в сім'ї».

Інформаційні лекторії з елементами практикуму вдало поєднують педагогічну теорію і практику та дають можливість формувати у батьків необхідні педагогічні уміння та навички. Наводимо нижче тематику.

Для батьків учнів 5-6 класів: Смысл життя на прикладі поколінь. Повага до особистісної гідності дитини. Як ставитися до секретів та таємниць дітей.

Для батьків учнів 7-9 класів: Свобода і відповідальність у старшому підлітковому віці. Як правильно сприймати поразки і перемоги у житті. Особистий приклад життєстійкості батьків та інших членів родини.

Для батьків учнів 10-11 класів: Як ставитися до першого кохання старшокласників. Юнацький максималізм та боротьба за справедливість. Формування самодостатності в ранньому юнацькому віці в сім'ї.

У рамках VII Міжнародного Фестивалю педагогічних інновацій на базі ЧОШППОП (м. Черкаси, 2015 р.) в секції «Досвід виховної діяльності сучасного закладу освіти»

обговорювалися вікові особливості виховання смисложиттєвих цінностей школярів основної та старшої школи. У роботі брали участь й учителі експериментальних шкіл, й усі бажаючі – ті, кого хвилювала проблема виховання смисложиттєвих цінностей у школярів. У ході роботи секції порушувалися такі важливі питання, як вплив окремих методик на рівні вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи, доцільність виховних впливів та вибору методів виховання, порівнювалася результативність виховання в різних класах, які мали схожі показники. В обговоренні вчителі висловлювали свої міркування, спостереження щодо ефективності методик та їх подальшого застосування чи навпаки потреби у їх підсиленні іншими методиками, що дозволило внести відповідні корективи у виховні методики.

У роботі з учителями свою ефективність підтвердили круглі столи, де обговорювалися проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у школярів. Особливістю круглих столів є можливість ідентифікувати та колегіально вирішувати проблеми, створення рівних умов для всіх, що є основою партнерської взаємодії педагогів.

Прикладом може бути круглий стіл, проведений у Володимирецькій загальноосвітній школі I-III ступенів №1 Володимирецької районної ради Рівненської області «Діти у пошуках смислу життя» за участі педагогів з експериментальних закладів, де розглядалися такі питання: підлітки і старшокласники у пошуках себе й свого призначення: основні проблеми і специфіка; конфлікт з собою: підтримка, допомога, прагнення змін; психолого-вольові механізми самотворення особистості через призму розуміння нею смислу життя; педагогічний такт та педагогічна етика у вихованні смисложиттєвих цінностей школярів; сучасні технології виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи.

Наукова дискусія сприяла виробленню спільної позиції щодо виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи та сприяла більш глибокому розумінню зазначеного феномену, ролі вчителя у цьому процесі та підтримки дітей.

У рамках круглого столу також було проведено work-shop на тему «Використання Інтернет-ресурсів та соцмереж у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів середньої і старшої школи». Обговорення показало інтерес педагогів до зазначеної проблеми. Вчителі відзначили, що бачили і раніше виховний потенціал згаданих ресурсів, однак не завжди їх використовували або не наважувалися їх використовувати у своїй практиці. Work-shop допоміг учителям сформулювати новий досвід роботи з дітьми і батьками.

Забезпечення наступності між різними ланками освіти є важливою умовою ефективності виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи. Це обумовило потребу в узгоджених діях педагогів, які працюють з різними віковими групами (молодшими підлітками, старшими підлітками, старшокласниками). Проведений нами «Методичний міст» об'єднав учителів, які працюють з дітьми зазначених вікових груп, а також учителів початкової школи. Кожній групі вчителів пропонувалося охарактеризувати можливості кожної вікової групи в досягненні смисложиттєвих цінностей, а також основні упущення і вікові проблеми дітей.

Така спільна робота дозволила виявити взаємозалежність усіх ланок освіти та взаємообумовленість виховних впливів, а також виробити спільну стратегію виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи на основі принципів систематичності, наступності й послідовності.

Традиційно складовою «Методичного мосту» були майстер-класи з обміну педагогічним досвідом про те, як можна підвищити ефективність виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи. У ході майстер-класів учителі представляли інноваційні форми і методи виховання школярів як на уроках, так і в позакласній діяльності. Педагоги демонстрували фрагменти уроків та виховних занять з наступним їх налаізмом та обговоренням. У ході майстер-класу «Етична культура сучасного вчителя» С. Гарячої (ЧОППОП) було проведено вправу «Дорога мого життя», де командам пропонувалося

скласти автошлях життя, використовуючи різні дорожні знаки, а також ввести свої авторські знаки та пояснити, що відбувається на перехресті долі, узбіччі життя, вершині життя, які смисложиттєві цінності є найбільш важливими у різні періоди життя.

Завершувався «Методичний міст» «Листом колезі», де узагальнювалися всі рекомендації та поради вчителям з виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи.

Контрольний зріз показав, що найбільш ефективними формами підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи є тренінги (22,0%), обмін ресурсами (книги, статті, дослідження з проблеми) (9,5%), збагачення педагогічного досвіду через семінари, практичні заняття, виступи науковців і практиків на базі навчального закладу (9,1%), консультації та педагогічні консилиуми (8,5%), участь у конференціях та круглих столах (7,8%), презентацій (7,2%), участь у різноманітних проектах (6,7%), висвітлення результатів діяльності педагогічних колективів на сайтах закладу та в соцмережах (5,8%), розвиток партнерства з педагогами і батьками (5,2%), можливість брати участь у майстер-класах (4,9%), ретельний аналіз педагогічних здобутків і помилок (4,5%), доступ до електронних бібліотек та Інтернет-ресурсів (3,2%), відвідування відкритих занять (2,9%), вивчення зарубіжного досвіду (1,5%), курси підвищення кваліфікації (0,7%), самоосвіта (0,5%).

Перед педагогами стояло завдання гуманізації виховного середовища, що ми розглядали як необхідну педагогічну умову розвитку особистості, її внутрішнього світу, смисложиттєвих цінностей, як визначального чинника ефективності виховання смисложиттєвих цінностей школярів основної та старшої школи.

Гуманізація є результатом нового педагогічного мислення, пріоритету реалізації сутнісних сил дитини, вибору нею смисложиттєвих цінностей у виховному процесі сучасної школи.

У розумінні гуманізації виховного середовища ми керувалися положеннями таких учених, як В. М. Доній,

І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін., котрі вважають, що рівень гуманізації виховного середовища визначають: упорядкованість діяльності навчального закладу, зокрема узгодженість змісту, обсягу і характеру виховної роботи; скоординованість дій педагогів, їхня педагогічна доцільність і достатність; інтегрованість виховних впливів, системні організаційні форми діяльності; реалізація цілей і педагогічної концепції; загальний психологічний клімат школи; зорієнтованість на найважливіші цінності; розвинена самосвідомість особистості, що визначає ставлення до себе, поведінку, стосунки дитини з іншими; відповідальність особистості; гуманізм особистості; здатність до творчості як особистісна потреба; загальна культура особистості [4, с. 398-399].

У своєму дослідженні ми використовували положення І. Дичківської про те, що «найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожен вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодостатньою особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості» [3, с. 8].

А. А. Хоружа відзначає, що сучасні вчителі повинні визнавати гуманістичні цінності; педагогічну етику; здійснювати етичну рефлексію власних вчинків, спираючись на деонтологічні засади педагогічної моралі; виявляти сутність моральної колізії в різних педагогічних ситуаціях, прогнозувати її розвиток; бути моральним прикладом для учнів; реалізовувати у своїй практиці стратегію і тактику етичного спілкування; володіти засобами професійного удосконалення; дбати про розширення власних культурних потреб та інтересів.

Урахування результатів констатувального етапу експерименту та вивчення передового педагогічного досвіду

дозволили нам організувати виховний процес таким чином, щоб він сприяв задоволенню моральних потреб особистості, які стосуються смисложиттєвої сфери, через:

- узгодження смисложиттєвої сфери особистості з моральними принципами, що проявляється у виборі цінностей, цілей і засобів їх досягнення. Учителю важливо, щоб діти у процесі виховання переконалися, що підлість, заздрість, прагнення за будь-яку ціну досягти бажаного є невірним шляхом, де людина втрачає себе, оскільки смисложиттєві цінності ґрунтуються на гуманістичній моралі та етиці;

- відмову від моралізаторства, формалізму і схематизму у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Для нас важливо було, щоби вчитель не повчав чи вказував вихованцеві, на які смисложиттєві цінності орієнтуватися, а активізував, спонукав його смисложиттєві пошуки, мотивував до саморозвитку і самовиховання;

- включення дітей в активну діяльність, створення можливостей для моральної практики з метою виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи, оскільки діяльність є саме тим механізмом, що дозволяє закріпити отримані знання і відкрити для себе їх особистісний смисл. Для нас важливо було, щоб така діяльність носила творчий характер, давала змогу пережити дітям радість досягнень, успіху, що мотивувало дітей до самотворення. Особлива увага зверталася на адекватну оцінку власних здібностей, нахилів з тим, щоб їх розвивати;

- суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка передбачала партнерські рівноправні стосунки педагога і вихованця, з опорою й урахуванням досвіду дітей, їхніх почуттів, емоцій, переживань у виборі ними смисложиттєвих цінностей. За такої взаємодії діти виступали суб'єктом, а не об'єктом виховного процесу;

- взаємодію з дорослими і соціумом, що була невід'ємною частиною виховного процесу, де активно застосовувалися життєві компетенції учнів, опановувалися різні соціальні ролі й що дозволило переконатися школярам у необхідності смисложиттєвих цінностей та їх соціальній значущості;

- *етичну взаємовідповідальність*, яка характеризувала готовність суб'єктів виховного процесу взяти на себе відповідальність, турботу про інших, демонструвала зорієнтованість школярів до певного стилю життя, що виявлялося у виборі смисложиттєвих цінностей. Етична взаємовідповідальність потребує згуртованості вихованців, внутрішньої зібраності у вирішенні життєвих проблем. Діти мали усвідомити, наскільки важливо не зламатися під тиском обставин, не поступитися своєю життєвою метою, а виробити свою стратегію, життєву програму, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Гуманізація стосунків учителя і вихованця вимагала від учителя кропіткої роботи над собою. У цьому плані цінним є досвід А. Макаренка, який на власному прикладі продемонстрував високу вимогливість до себе, звертав увагу на те, як має поводитись учитель у різних ситуаціях, враховуючи такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як поводитись» [7, с.165].

Створення відповідного середовища допомагало школярам у побудові власного життєвого світу, де кожен моральний вибір є кроком до майбутнього. Виховний процес будувався таким чином, щоб спонукати учнів до смислопошукової активності через самоорганізацію, визначення найважливіших чи поворотних віх свого життя, використання свого життєвого досвіду у пошуку найоптимальніших шляхів вирішення проблем чи досягнення цілей, які виводять людину за межі автоматичного існування та інерційного руху.

Для нас важливо було, щоб діти з адекватними життєвими домаганнями, не відмовлялись від своїх задумів, мрій, відкладали своїх досягнень на далеке майбутнє, а могли їх реалізувати. У цьому плані увага зверталася на відповідність Я-реального і Я-ідеального,

«Прагнучи до змін, людина спирається на власний досвід лише частково, а в решті покладається на знання інших про життя, на їхні думки, очікування» [2, с.131].

Корекційна робота здійснювалася з тими школярами, які проблематизували своє життя, не бачили шляхів

самореалізації, перекладали провину чи відповідальність на інших. Ми звертали увагу і на мотиви школярів, які прагли осмислити власне життя, визначити мету, зрозуміти смисл, чи підлаштуватися до обставин, використати на свою користь інших. Зважаючи на те, що батьки часто мету свого життя намагаються втілити в дітях, нав'язуючи їм власну програму життя, проводили відповідну виховну роботу, щоб не допустити ізолюваності дитини, відірваності від життя чи надмірної опіки. Наголошували, що прагнення дорослих усе зробити за дитину може спричинити кризові стани, через які дитина осмислюватиме власне життя і шукатиме опертя на цінності.

Визначаючи для себе головне і другорядне у житті, школярам важливо було навчитися ставити завдання у житті, які б відповідали меті й смислу життя. Учням важливо було навчитися приборкувати певні риси, у чомусь себе обмежувати, проявляти вольові якості

Орієнтуючись на досягнення мети життя, важливо визначити засоби її досягнення, з урахуванням умов, обставин, ситуації.

Наявність життєвих домагань, планів, перспектив значно залежить від оточення дитини: батьків, друзів, педагогів – тих, чия думка є важливою для індивіда.

Вироблення смисложиттєвих цінностей – це постійний рух, пошук себе, де життєві домагання виступають рушієм.

Отже, *виховання смисложиттєвих цінностей* є результатом взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу, цілеспрямованої діяльності, спрямованої на формування гуманістичного мислення, усвідомлення значущості смисложиттєвих цінностей у власному житті, формування моральних якостей, розвитку емоційно-почуттєвої сфери, самоаналізу і рефлексії, здатність до свободи вибору, готовність до самореалізації.

У вихованні смисложиттєвих цінностей учнів середньої й старшої школи педагоги мають звертати увагу на умови й обставини життєдіяльності, оскільки особистість здійснює свій вибір за певних обставин, роблячи вибір на користь цінності, яка видається їй вкрай важливою на даний

момент, відповідно до якоїсь життєвої ситуації, як спроба вирішити життєву проблему.

Психолого-педагогічний супровід як система діяльності психолога і педагога була спрямована на створення педагогічних умов з виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи ґрунтувався на гуманістичному та особистісно орієнтованому підходах. Психолого-педагогічний супровід є персоніфікованим та спрямованим на особистість конкретної дитини, що давав змогу дитині розраховувати на підтримку в ситуаціях морального вибору, не полишаючи її з проблемами наодинці. Педагоги не могли вказувати чи нав'язувати якусь лінію поведінки дитині, але могли використовувати методи пояснення, роз'яснення, умовляння, моделювання життєвих ситуацій з тим, щоб допомогти зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки власних дій чи рішень. Завданням психологів і педагогів було допомогти дитині осмислити власний досвід, помилки, щоб рухатися уперед у своєму розвитку, краще зрозуміти себе, смисл життя та виробити власні смисложиттєві цінності.

Психолого-педагогічний супровід є важливим чинником розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної, вольової й діяльнісної сфери особистості, а також її саморегуляції. Метою психолого-педагогічного супроводу, з точки зору нашого дослідження, є підвищення рівня вихованості смисложиттєвих цінностей кожного школяра, та відповідність смисложиттєвих потреб засобам їх досягнення.

Позитивна динаміка виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи, була можливою завдяки об'єктивній діагностиці їхньої смисложиттєвої сфери на констатувальному етапі дослідження, постійному педагогічному спостереженню, виявленню потреб та розробці індивідуальних програм розвитку і саморозвитку зростаючої особистості.

Важлива роль у цьому плані відводилася консультуванню. У своїй роботі ми керувалися положенням С. Гальцової, згідно якого: „Основні цілі психологічного консультування респонденти бачать в отриманні

кваліфікованої поради, можливості навчитися новим способам поведінки і подивитися на ситуацію з „іншої точки зору”, отримати підтримку сторонньої людини і знайти для себе відповіді на такі глобальні питання як „У чому сенс мого життя?”, „Навіщо я живу?”” [1, с. 48].

Основними умовами індивідуального консультування були конфіденційність, добровільність, відповідальність.

Консультування включало три етапи:

- *діагностувальний* – ставив за мету визначення проблем дитини, використання методів педагогічного спостереження, бесід, вивчення моральних особливостей стосунків, взаємин, ставлення до себе, до життя, до проблем;

- *планування* здійснювалося з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей, потенціалу, з опорою на сильні сторони дитини, підсиленням відповідальності та мотивації у прийнятті моральних рішень, моделюванням можливих шляхів вирішення проблеми, вироблення власних смисложиттєвих цінностей, цілей, перспектив, планування власного життя;

- *психокорекційний* – включав комплекс різноманітних методів, технік і вправ, залежно від плану. На цьому етапі перевага надавалася особистісно зорієнтованому підходу та методам стимулювання (заохочення, спонука, подяка, логічна послідовність).

Виходячи із завдань нашого дослідження, індивідуальне консультування передбачало:

- емоційну підтримку, інтерес та увагу до смисложиттєвої сфери і переживань дітей підліткового і раннього юнацького віку;

- розширення моральної свідомості й самосвідомості особистості;

- зміну ставлення до проблеми, визначення перспектив, вибір морального рішення та підвищення моральної відповідальності особистості;

- розроблення стратегії й плану досягнення мети та вироблення смисложиттєвих цінностей.

В організації консультативної роботи з школярами основної й старшої школи ми використовували методику

О. Хухлаєвої, яка передбачала: встановлення контакту з учнями; запит учня та опис труднощів; окреслення бажаних змін у собі та інших; психодіагностичну бесіду; спільний пошук причин труднощів; використання методу „чужих проблем” в усвідомленні своєї проблеми школярами; реорієнтацію як спільне розроблення конструктивного шляху подолання проблем [12].

Слід відмітити важливу роль самоосвіти вчителів у організації процесу виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи, які виявили бажання підвищити свій фаховий рівень саме у цій царині. З цією метою нами був розроблений і запропонований список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання «Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у педагогічних джерелах».

Також учителі самостійно опрацьовували розроблені та запропоновані нами методики і методичні матеріали щодо організації виховної роботи в основній і старшій школі, а також методичні рекомендації щодо педагогічного спостереження, діагностики й виховання смисложиттєвих цінностей у школярів.

Найбільш досвідчені вчителі долучалися до пошукової діяльності з вивчення окремих аспектів виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи і самостійно працювали над вирішення дослідницьких завдань на своїх уроках. Прикладом може бути дослідження особливостей виховання смисложиттєвих цінностей школярів на уроках зарубіжної літератури Н. Коваленко, вчителя вищої категорії НВК «Домінанта», яка брала активну участь у розробці уроків та впроваджувала ідеї виховання смисложиттєвих цінностей у своїй практиці.

На уроці у 5-тому класі «Ідея радості життя й відкриття світу в романі Е. Портер «Полліанна», який проводився у формі гри, діти, виконуючи різноманітні творчі завдання, дійшли висновку, що від самої людини залежить, якими фарбами буде яскравіти її життя, оскільки вона сама здатна змінювати своє життя на краще. Для цього людина повинна прагнути до внутрішніх змін, сповнювати своє життя добром і турботою, виявляти любов до ближніх. На уроці

використовувалися спочатку гра «Мікрофон», де учні в ролі кореспондентів, розповідали про життя мешканців містечка Белдінгсвіль до появи Полліанни, а потім інтерактивна гра «Синтез думок», спрямована на створення портрета Полліанни та з'ясування проблемного запитання: чи може зміна зовнішності зробити людину щасливою. Діти відмітили, що попри те, що Полліанна не була красунею, соромилася ластовиння на обличчі, пережила чимало випробувань (втратила батьків, була прикута до ліжка після травми), вона вміла радіти життю і знаходити позитивне у будь-якій ситуації). Після чого дітям пропонувалося намалювати кольорограму Полліанни та відтворити «Рецепт щастя від Полліанни», що спонукало школярів замислитися над власними смисложиттєвими цінностями.

На уроці – подорожі у 6-ому класі «Гуманістичні цінності казки-притчі А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц», діти разом з учителем досліджували різні планети з героєм твору та визначали систему смисложиттєвих цінностей Маленького принца. На нашу думку, важливим було те, що вчитель спонукав дітей замислитися над сенсом людського життя, виявити особистісне ставлення до морально-етичних уроків Маленького принца. У підсумках до уроку діти обговорювали, які поради Маленького принца кожен візьме для себе.

Варто відмітити, що ті діти (29,9%), які обрали пораду: *«Є такий закон: прокинувся зранку, причепурився сам – причепури гарненько і свою планету»*, переважно апелювали до відповідальності за себе і довкілля, любові до всього живого на планеті Земля.

Значна частина дітей (26,5%) переконана в особистій значущості поради: *«Ми відповідальні за тих, кого приручили...»* На думку дітей, вона розповсюджується не лише на відповідальність за домашніх улюбленців, а й на друзів, рідних і характеризує відповідальність особистості не лише перед собою, а й перед іншими людьми.

Для школярів (24,5%), які відгукнулися на пораду: *«Себе судити набагато важче, ніж інших. Якщо ти зможеш правильно судити самого себе, то ти справді мудрий»*,

хвилювало, як правильно чинити, коли неправим відчуваєш себе, що потрібно робити, щоб виправити помилку, як ставитися до чужих помилок, що можна прощати, а що ні.

Для тих дітей (20,1%), що вважають *«Добре бачить тільки серце. Найголовнішого очима не побачиш»*, найважливішими є душевна і духовна краса, прагнення змінювати себе і світ довкола себе. Не можна переоцінити значущість добра, любові, дружби у житті людини, це те, що вони цінуватимуть у житті попри будь-які зміни.

На уроці у 10-ому класі, за романом О. Уайльда «Портрет Доріана Грея», учитель і учні аналізували та співставляли поняття зовнішньої й внутрішньої краси людини, смислу її життя та осмислення нею свого призначення у житті. Школярам також пропонувалися такі запитання: Чи поділяєте ви думку Доріана Грея, коли він говорить, що портрет будуть любити завжди, а його – тільки до першої зморшки? Чи можна любити когось тільки за зовнішню красу? У чому полягає смисл життя Доріана? Які цінності для нього є найважливішими? У чому полягає справжня краса людини? Як ви вважаєте, де Доріан справжній? Якою є його душа? Що б ви порадили Доріану Грею?

Таким чином, робота вчителя над педагогічним проектом спонукала до професійного зростання та використання виховного потенціалу свого предмету з метою виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи.

Після закінчення експериментальної роботи вчителі відзначили, що виховання смисложиттєвих цінностей у дітей вимагає у першу чергу напруженої й великої роботи вчителя над самим собою (24,6%), зміни власного світобачення (18,9%), позитивного ставлення до життя та оптимізму (12,6%), бачення перспектив і позитивних змін у собі й у вихованцях (9,4%), зорієнтованість на вищі цілі (8,8%), зацікавленості у власному розвитку і саморозвитку (7,2%), опанування новими компетентностями (5,2%), використання сучасних методик, технологій (4,0%), творчого підходу до роботи (3,4%), глибокого знання психології і вікових особливостей дітей (2,5%), здатності вчасно допомогти дитині, бути поруч в моменти пошуку та

зміни смисложиттєвих цінностей, щоб ненав'язливо спрямовувати її (1,9%), самоздійснення себе у педагогічній професії (1,5%).

Таким чином, проведене дослідження підтвердило взаємозв'язок ефективності виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної й старшої школи від підготовки вчителів до здійснення цього процесу, їхньої особистісної й професійної зацікавленості. Запропонована нами система роботи з учителями опиралася на сучасні програми і концепції, дослідницький супровід, творчий підхід учителя, професійне зростання та створення оптимальних умов для виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної й старшої школи. Практика показала, що гуманізація виховного середовища школи сприяла повному саморозкриттю можливостей і здібностей школярів та педагогічної майстерності учителів і сприяла подоланню авторитарного стилю виховання, недовір'я, напруги. Суб'єкт-суб'єктні стосунки стали основою співпраці учителя та учня, взаємного позитивного сприйняття.

Література

1. Гальцова С. В. Формування в процесі психологічного консультування готовності майбутніх педагогів до прийняття ефективних рішень // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені Драгоманова, 2012. – Вип.10. – С. 41–50.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: «ОВС», 2002. – Ч.1. – С. 250-258.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004.
4. Доній В. М. Школа життєтворчості особистості: наук.-метод. зб. / Доній В. М., Несен Г. М., Єрмаков І. Г. (ред.) – К. : ІСДО, 1995.
5. Журба К. О. Особистісно орієнтована методика виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості : метод. рекомендації. / Журба К. О., Коновець С. В., Шкільна І. М. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2016.
6. Киричук В. О. Розвиток особистості обдарованого учня засобами соціально-педагогічного проектування в системі освіти

та родині: посібник / Киричук В. О., Єнотаєва Л. Є., Веселка Ю. Б. – К. : ІОД, 2015.

7. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Вибрані педагогічні твори. Статті, лекції, виступи. – К.-Х.: Рад. школа, 1950. – С. 161–162.

8. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: навч. посіб. / Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г – Х. : Вид-во «Точка», 2007.

9. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї: монографія / Постовий В. Г. – К. , 2006.

10. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Сисоєва С. О. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 51–58.

11. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Хоружа Л. Л. – К. : Преса України, 2003.

12. Хухлаєва О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособ. / Хухлаєва О. В. – М. : Академия, 2001.

ГУМАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Зміни у суспільстві позначаються на усіх сферах життя й потребують високого рівня моральної відповідальності студентської молоді, яка відіграє активну роль у громадському житті та готується до професійної діяльності. За цих умов зростає значення здатності користуватися своїми правами і свободами, поважати свою гідність і гідність інших людей, адекватно оцінювати ситуацію, приймати зважені рішення, які б не зашкодили іншим людям.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження та виявлення рівнів вихованості моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності дав змогу виявити сучасні виклики, тенденції, проблеми у вихованні студентів, що дозволило розробити і запропонувати відповідні до сучасних потреб педагогічні умови.

Формувальний етап експерименту забезпечував упровадження наступних педагогічних умов:

- гуманізація виховного середовища у вищих навчальних закладах;
- організація позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах;
- підготовка кураторів академічних груп до виховання моральної відповідальності студентів.

Проведення формувального етапу експерименту передбачало визначення педагогічних умов для забезпечення ефективного виховання моральної відповідальності у студентів з урахуванням отриманих результатів на констатувальному етапі дослідження.

Ми виходили з того, що визначені нами педагогічні умови мають носити комплексний та інтегративний характер, залучати усіх суб'єктів виховного процесу у виконанні завдань нашого дослідження та реалізації й упровадження виховної методики.

Формувальний етап експерименту проводився на базі Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Рівненського державного гуманітарного університету.

Організація роботи з викладачами та кураторами академічних студентських груп будувалась на положеннях World Programme of Action for Youth, прийнятої ООН у 1995 році та розширеної у 2007 р. (UN,1995; UN,2007;) Резолюцій Генеральної Асамблеї ООН проти корупції 2009 р.; 2011 р., Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності, „Новій українській школі».

Всесвітня програма дій для молоді (World Programme of Action for Youth (WPAY), 1995 р., 2007 р.) була розроблена за підтримки UNICEF та UNFPA за координації «Restless Development» й отримала підтримку багатьох країн, серед яких: США, Англія, Германия, Данія, Канада, Непал, Уругвай та ін. Згідно програми молодь бере активну участь у житті, розширює свої права і несе відповідальність за своє майбутнє і майбутнє країни. Програма втілює активний підхід та містить практичну інформацію щодо роботи з молоддю через допомогу та розвиток. Завданнями програми є розвиток партнерських і лідерських якостей на основі моральної відповідальності. Такий підхід дозволяє розкрити сильні сторони усіх учасників і колективу, сформувати уміння і навички дій в різних життєвих ситуаціях, а також готовність змінювати власне життя, увага до своїх моральних потреб, запобігання вразливості економічним, політичним і соціальним проблемам, зростання довіри та соціального капіталу (Students Partnership, 2010, p.6).

У Резолюції до Конференції держав-учасниць Конвенції Організації Об'єднаних Націй проти корупції (2011 р.) та Доповіді Конференції держав-учасниць Конвенції Організації Об'єднаних Націй проти корупції у роботі

третьої сесії (2009 р.) (Conference of, 2011; Report of, 2009) наголошується на ролі молоді, її ідеалів у розвитку кожної країни та ставиться питання про виховання таких якостей, як чесність і непідкупність, які, на наш погляд, є виявом моральної відповідальності особистості не лише за себе, а й за свою справу, долю країни.

Матеріали Резолюцій Конференцій свідчать, що основна увага приділяється людині, а не системі, де гуманістичні цінності є провідними у вихованні моральної відповідальності сучасної молоді.

Для проведення формувального етапу експерименту нами було розроблено структурно-функціональну модель виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі, яка обґрунтовувалася положеннями гуманістичної етики і моралі, «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді», «Нова українська школа», особистісно зорієнтованим (І. Бех, К. Чорна), компетентнісним (О. Овчарук, І. Родигіна) та середовищним науковими підходами.

Провідним науковим підходом у роботі зі студентами був *особистісно орієнтований підхід*, що забезпечував виховання моральної відповідальності через ціннісне ставлення до студента, його внутрішнього світу, повагу його гідності, розвиток здібностей і задатків, персоналізацію діяльності та досягнень, підтримку ініціативності, свободу у виборі діяльності та засобів досягнення мети, розширення кола діяльності, добровільне покладання на себе зобов'язань, усвідомлення можливих наслідків власних дій.

Компетентнісний підхід передбачав спроможність індивіда мати чіткі уявлення та виражати свої судження, розуміння сутності моральної відповідальності, здатність до партнерської взаємодії як з однолітками, так і викладачами, розв'язувати життєві завдання, а також готовність піклуватись про моральну відповідальність, захищати гідність, права, інтереси як свої, так і інших, а також здатність діяти відповідно до обставин, змінюючи та вносячи корективи у власну діяльність.

Проблема виховання моральної відповідальності у студентів є надзвичайно важливою в сучасних умовах, коли до молодих фахівців ставляться високі вимоги, як з боку громадськості, так і з боку батьків, а тому існує потреба у проектуванні і моделюванні такого виховного процесу.

У своїй роботі ми опиралися на положення А. Новікова, згідно яких моделювання характеризується наступними фазами:

- проектування (розробка моделі та шляхів її впровадження);
- технологічна (реалізація та впровадження моделі);
- рефлексивна (оцінювання результатів впровадження, корегування, створення нового проекту) [6].

У розробці структурно-функціональної моделі ми також враховували зв'язки між елементами моделі, зіставляли ідеальні та реальні характеристики, виявляли розбіжності між компонентами та блоками, здійснювали інтерпретацію отриманих даних та практичну перевірку ефективності запропонованої нами моделі.

Розробка моделі системи виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі включала мету, наукові підходи, принципи, базові моральні цінності, психологічні механізми, суб'єкти виховного процесу, зміст, критерії, рівні, педагогічні умови, форми, методи та результати експериментальної роботи.

Структурно-функціональна модель виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі відображає цілісність і системність виховного процесу вищого навчального закладу і представлена на рис. 1.

Необхідною педагогічною умовою у вихованні моральної відповідальності студентів є гуманізація виховного середовища вищого навчального закладу.

Ми намагалися, аби гуманізація виховного середовища була «спрямована на виховання людини, здатної до духовної самосвідомості і самовизначення, моральному самокеруванню, готового вступати в діалогічні відносини з самим собою, іншими людьми, світом в цілому» [8, с. 3-4].



Рис. 1. Структурно-функціональна модель виховання моральної відповідальності студентів.

Ми солідарні з Л. Буєвою у розумінні того, що гуманізація виховного середовища забезпечує стійкість моральних переконань, моральних переживань, духовних цінностей, які «дають необхідний тонус спротиву несприятливим обставинам і імпульс до їх подолання» [2, с. 55] та передбачає спрямованість на розвиток активно-творчих можливостей особистості та її моральної відповідальності.

Практична реалізація гуманізації виховного середовища вищого навчального закладу вимагала створення умов для формування і творчого збагачення особистості кожного студента.

Вивчення педагогічного досвіду показало, що умови, розроблені О. Гук, є найближчими до нашого розуміння сутності гуманізації виховного середовища та включають:

- гармонізацію, олюднення всієї системи ціннісних ставлень студентів;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в макро- і мікроколективі;
- демонтаж адміністративно-командної системи управління життям вищого навчального закладу і заміна авторитарних методів управління демократичними;
- оволодіння викладачами та співробітниками формами і методами «педагогіки співробітництва» [3, с. 182].

Такі умови є відповіддю на виклики нашого часу, однак, на наш погляд, вони потребують уточнення з точки зору виховання моральної відповідальності студентів. Більш конкретно ці умови можна сформулювати таким чином:

- відмова від авторитарного стилю виховання;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в навчальному закладі;
- демократизація та самоврядування,
- партнерська взаємодія та ефективне спілкування.

Гуманістичне виховне середовище є тим важливим чинником, який визначає життєві установки, особистісну спрямованість студентів, характер їхніх моральних потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку, процеси самовиховання та самовдосконалення через отримання моральних знань і досвіду.

У створенні виховного середовища вищого навчального закладу ми керувалися ідеями впливу середовища на розвиток особистості Ю. Мануйлова, який розумів під виховним середовищем те, серед чого знаходиться суб'єкт, за допомогою чого формується його образ життя [4, с. 34]. Для його організації та виховання моральної відповідальності необхідні були позитивні дії, спрямовані на створення певних «ніш» (простір можливостей, для забезпечення індивідом моральних потреб), орієнтованих на формування і зміцнення відповідного досвіду особистості, в тому числі і досвіду, пов'язаного з проявом моральної відповідальності.

Звідси випливає, що використаний нами середовищний підхід є гуманістичною методологією, що сприяв створенню не лише оточення, а саме сприятливого середовища для кожної особистості, конкретного студента.

Розглядаючи гуманізацію виховного середовища як систему впливів і умов виховання високоморальної особистості студента на основі створення системи можливостей для її розвитку, що існують у соціальному і змістовому оточенні вищого навчального закладу. Виховне середовище охоплювало весь навчально-виховний процес й інтегрувалося в позаурочну діяльність, будучи важливим інструментом становлення особистості студента, активізації внутрішнього потенціалу, здібностей, забезпечення умов для самореалізації сутнісних сил. Саме цей аспект відіграв ключову роль у вихованні моральної відповідальності студентів, що передбачало добровільну участь та самостійність у виборі видів діяльності, й виборі шляхів у досягненні необхідного результату; відсутності вимог і зовнішнього контролю. Наша робота будувалася таким чином, аби перетворити зовнішні обов'язки студента у його внутрішні потреби, з опорою на самоконтроль і самокерівництво; упевненість у власних силах, узгодженість можливостей особистості поставленим завданням.

Ми виходили з того, що ознаками гуманізації виховного середовища є:

- цілісність (властивості цілого принципово не зводяться до механічної суми властивостей його елементів, разом з тим, кожен елемент у системі має своє місце і свої функції);
- структурність (функціонування системи обумовлено не стільки особливостями окремих елементів, скільки властивостями її структури);
- ієрархічність (кожен елемент системи може бути розглянуто як відносно самостійна підсистема);
- взаємозалежність системи і середовища (система функціонує і розвивається в тісній взаємодії з середовищем);
- множинність описів пов'язана зі складністю системних об'єктів і тим, що в процесі пізнання можуть бути використані різні схеми, моделі їх опису [7].

Спеціально організоване виховне середовище створювало широкі можливості для особистісного становлення студента, що досягалося завдяки: свободі прийняття моральних рішень; добровільній можливості вибору позааудиторної діяльності; партнерським, діалогічним ставленням між студентами та студентами і викладачами; більш інтенсивному засвоєнню моральних цінностей.

Ми погоджуємося з позицією Г. Балла стосовно того, що гуманізація виховного середовища вищого навчального закладу має бути спрямована на:

- усвідомлення студентами формальної свободи як умови задоволення їхніх базових потреб, створення умов діяльності, сприятливих у психогігієнічному та соціально-психологічному аспектах, урахування вікових та індивідуально-типологічних особливостей, повага до інтересів, бажань і досягнень студентів, надання їм достатнього простору для прояву самостійності і творчості, а також організацію їх «зустрічей» з труднощами (надмірними), подолання яких формує впевненість у своїх силах;
- розкриття можливостей, наповнення свободи повноцінним змістом, шляхом залучення досягнень цивілізації [1, с. 5].

Таким чином, гуманізація виховного середовища вищого навчального закладу з метою формування у студентів моральної відповідальності забезпечувалася шляхом відмови від авторитарної стратегії у взаєминах між педагогами і студентами й заміні її на гуманістичну через створення ситуацій, що давали змогу студентам можливість робити самостійний моральний вибір; культивування таких міжособистісних ставлень, які, з одного боку, враховують потреби, інтереси, схильності студентів, а з іншого – наповнюються їх змістом, що відображає основні цінності моральної відповідальності. При цьому слід враховувати, що ефективність того чи іншого виховного впливу ми оцінювали, виходячи з рівня узагальнення та інтеграції у студентів єдності когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного компонентів, що характеризують фундаментальні якості їх особистості, в тому числі й ті, які пов'язані з моральною відповідальністю.

Для гуманізації виховного середовища вищого навчального закладу в плані формування у студентів моральної відповідальності необхідне дотримання ряду принципів – загальних вимог до її функціонування. До таких принципів відносимо:

- принцип *системності* (дотримання цілісності виховної роботи, спрямованої на формування у студентів моральної відповідальності, визначення постійних і змінних елементів виховної системи - організація тематичних виховних годин, творчої співпраці студентів, викладачів, кураторів академічних груп, керівництва факультету, студентських організацій. Дотримання цього принципу допомагає об'єднати розрізнені виховні впливи, забезпечити їх узгодженість і спрямованість на досягнення поставленої мети і висунутих завдань);

- *гуманізму*, який є провідним у сучасному вихованні, що визначає ціннісне ставлення до особистості, пріоритет її моральних і духовних потреб, створення умов для самореалізації;

- *зв'язку з життям*, що дозволяє показати палітру моральних ставлень та формувати життєві компетенції у

реальному застосуванні моральної відповідальності у власній життєдіяльності, з опорою на власний досвід;

- *свідомості й активності* як усвідомлення своєї потреби бути моральним, брати на себе зобов'язання та виконувати їх, тоді як активність визначає ставлення особистості до життя та її участі у ньому;

- *цілепокладання* як уміння ставити мету, визначати поле і межі своєї моральної відповідальності, вибір та використання моральних засобів у досягненні визначених цілей;

- *мобільності* передбачає здатність людини швидко реагувати на зміни у житті, приймати рішення з урахуванням ситуації і швидко діяти, не розраховуючи на інших;

- *партнерської взаємодії*, що характеризує співпрацю студентів з викладачами на засадах поваги рівного діалогу, довіри як умови збалансованості моральної відповідальності й обов'язків;

- *демократизації* виховання (ліквідація авторитарності у взаєминах між суб'єктами виховного середовища, формування у кожного студента усвідомлення неподільності ідей свободи, прав людини і відповідальності за свої дії);

- *поєднання цілеспрямованої виховної діяльності з ініціативою і самотійністю* студентів (виявлення бажань, пропозицій студентів і всебічний їх облік при розробці змісту виховних заходів, організації позааудиторної роботи);

- *орієнтації на позитивні сторони особистості* (опора на позитивні якості студента у формуванні інших, більш значущих для моральної відповідальності; віра в можливості і здібності особистості, надання їй підтримки в протистоянні негативним явищам соціуму).

Гуманізація виховного середовища вищого навчального закладу передбачала формування системи ціннісних ставлень студентів, що зумовлювалося положенням гуманістичної етики про людину як найвищу цінність. Особистість може бути морально відповідальною тоді, коли усвідомлює себе суб'єктом власного життя, розуміє свою значущість, поважає свою гідність та гідність інших людей. Таке формування системи ціннісних ставлень у студентів

передбачало відмову від авторитарного, вказівного стилю виховання серед педагогів, за якого студенту пропонується бути слухняним виконавцем, оскільки виконавець не несе повної моральної відповідальності, будучи переважно лише засобом. Тільки суб'єкт і партнер здатний виявляти ініціативу, покладати на себе зобов'язання, нести моральну відповідальність по відношенню до себе та до інших людей, до спільної справи тощо.

Для нас було важливо, аби студенти відчували себе суб'єктами свого життя та життя навчального закладу, тому перед викладачами стояла задача бути для студентів не лише наставником, а й другом, враховувати його потенціал, здібності, спонукаючи до саморозвитку та самореалізації. З цією метою для педагогічного і викладацького складу проводився круглий стіл «Педагогіка партнерства у вищому навчальному закладі», де обговорювалися такі питання: 1) Гуманістичний і авторитарний стилі виховання: сучасне бачення і тенденції. 2) Педагогіка партнерства: європейський досвід і сучасні методики. 3) Педагог і студент як суб'єкти виховного процесу. 4) Партнерська взаємодія у позааудиторній роботі ВНЗ.

Виступаючи в обговоренні, педагоги звертали увагу на те, що частина студентів не мають досвіду партнерської взаємодії, оскільки звикли, що їхні проблеми вирішували педагоги чи батьки, а до них ставилася одна вимога – бути слухняним і виконувати вказівки. Таким студентам надзвичайно важко бути ініціаторами якогось проекту, вони бояться відповідальності, вимагають чітких інструкцій, а у випадку невдачі намагаються не виправити ситуацію, а знайти винних у своїх проблемах. Розглядаючи таку поведінку студентів, як наслідок авторитарної педагогіки, педагоги і викладачі дійшли висновку, що навчання у вищому навчальному закладі та участь у позааудиторній діяльності надають широкі можливості для студентів у сфері розширення їх моральної відповідальності та інтеріоризації моральних цінностей, якими вони будуть керуватися у своїй майбутній професійній діяльності. Розуміння педагогами необхідності впровадження педагогіки партнерства обумовлювалося розширенням

сфери активності студентської молоді, прагненням до самоздійснення і самореалізації.

Проведений семінар для кураторів академічних груп «Педагогіка партнерства і моральна відповідальність студентів» дав змогу переконатися у перевагах партнерської взаємодії зі студентами та позитивному її впливі на самооцінку, самосприйняття студентів, бажанні працювати у школі з дітьми, орієнтації на гуманістичні цінності усіх учасників виховного процесу. Під час роботи семінару викладачі ділилися своїм досвідом роботи зі студентами. Зокрема, куратор однієї з експериментальних груп зауважила, що в основі виховання моральної відповідальності студентів у сучасних умовах лежить принцип їх прийняття такими, як вони є, з опорою на ті позитивні якості, якими вони володіють. Недопустимими є накази, прагнення зламати чи нав'язати певну лінію поведінки молодій людини. Найбільш ефективними особистими проявами є педагогічний такт, етична культура педагога, повага гідності студента, дружня порада, професійна підказка, які формують особистість студента, слугують прикладом того, як потрібно будувати стосунки з вихованцями, як ставитися до колег. Саме педагогіка партнерства дає змогу студенту обрати з-поміж багатьох варіантів моральну відповідальну поведінку як найбільш оптимальну.

Куратори академічних груп та викладачі переконані, що їхнє спілкування зі студентами має бути школою спілкування, партнерської взаємодії, підготовкою до роботи в нових реаліях, де вчитель має вміти приймати моральні рішення, бути відповідальним, ініціативним, творчим, допомагати дітям опанувати нові компетенції.

На наш погляд, позааудиторна робота у цьому плані володіє широкими можливостями, а неформальне спілкування та взаємодія, дозволяють формувати ціннісне ставлення до однолітків і до педагогів.

Створення сприятливого морально-психологічного клімату у колективі передбачало проведення заходів, проектів, спрямованих на зростання моральної відповідальності студентів та встановлення неформальних,

довірливих, дружніх стосунків як у студентському колективі, так і між студентами та викладачами.

Також створення сприятливого морально-психологічного клімату істотно залежало від позитивних емоцій, моральних почуттів, що переживали студенти і викладачі, а тому потребувало пильної уваги викладачів щодо гармонізації стосунків у колективі й за його межами.

Дослідження показало, що серед першокурсників більше непорозумінь, несправедливих обвинувачень, переадресування доручень, аніж серед старшокурсників. Саме тому педагоги звертали увагу на зняття напруги і під час аудиторних занять, і в позааудиторній діяльності. До цієї діяльності долучалася психологічна служба експериментальних навчальних закладів. Як правило, використовувалися індивідуальні та групові консультації, тренінгові заняття, робота у групах, моделювання ситуацій.

У роботі зі студентами ми використовували методiku ефективної комунікації М. Меткіна [5], згідно якої кожен мав право не лише висловити думку, а й виговоритися. Така вербалізація емоційного стану сприяла вивільненню від негативних емоцій. На наш погляд, важливим акцентом було звернення до спільних інтересів та уподобань студентів, що дозволяло знайти спільну мову, підкреслювало спільну життєву позицію у пошуку спільного рішення. Студентам пропонувалася вправа, в якій кожен говорить правду, опираючись лише на конкретні факти, а не здогадки. Під час такої роботи студентам обов'язково надавалася психологічна підтримка. У ході роботи студенти опановували навички самовладання, ефективної комунікації, конструктивної взаємодії. Така робота сприяла поліпшенню морально-психологічного клімату в студентських групах і навчальному закладі загалом.

Дослідження також підтвердило залежність морально-психологічного клімату вищого навчального закладу від залученості студентів до спільної діяльності, включеності у творчий процес, наявності умов для самореалізації, виявлення кращих якостей вихованців, що найкращим чином реалізується у позааудиторній роботі.

Важливим аспектом покращення морально-психологічного клімату експериментальних навчальних закладів була демократизація навчально-виховного процесу, що утверджувало відкритість та конструктивність партнерської взаємодії педагогів і студентів, підвищення рівня моральної відповідальності.

Демократизація забезпечувалася закріпленими у статуті правами на участь в управлінні навчальним закладом суб'єктами виховного процесу та органами самоврядування; чітким розподілом обов'язків і повноважень; партнерською взаємодією викладачів і студентів; ротацією керівних осіб, звітністю; колективним прийняттям рішень та публічним обговоренням.

Отже, студентська рада розглядалася нами як важливий чинник демократизації вищого навчального закладу, де студенти не лише отримували цінний досвід управлінської діяльності, а й також моральної відповідальності перед собою, колективом, навчальним закладом у цілому.

Студентське самоврядування є важливим чинником виховання моральної відповідальності, здатності приймати рішення та усвідомлювати можливі наслідки для усіх.

Однією із форм роботи студентського самоврядування були постійні зустрічі студентського активу з ректором та деканами, де піднімалися і обговорювалися здебільшого питання студентського життя, плани, спільно вирішувалися проблеми. Такі зустрічі сприяли встановленню довірливих стосунків, усвідомленню себе рівноправними партнерами. Студенти не лише висловлювали свої міркування з приводу тих чи інших проблем, а й намагалися пропонувати конструктивні рішення, через визначення та окреслення обов'язків та розподілу сфери відповідальності.

Для нас важливо було, щоб студенти не лише були активними учасниками університетського життя, а й реально впливали на життя навчального закладу, тому педагогами заохочувалася ініціатива студентів, підтримувалося їхнє бажання бути активними суб'єктами університетського життя. Так за ініціативи студентів проводилися благодійні концерти для воїнів АТО, надавалася адресна допомога військовим, що свідчить про

їхню активну життєву позицію, прагнення брати на себе певні зобов'язання перед іншими людьми.

Участь у роботі студентських органів самоуправління сприяла реальному включенню студентів у соціальні відносини, виявлялася в самоорганізації студентського життя, активному впливі на рішення та життя закладу, що позначилося на виробленні власної позиції, здатності до взаємодії, умінні цивілізовано відстоювати свою думку.

На наш погляд, демократизації сприяло використання ІКТ у навчально-виховному процесі, створення спільного мережевого контенту з використанням соцмереж, форумів, електронної бібліотеки, блогів, що дозволяло охопити усіх студентів, давало змогу відкрито висловити свою думку і погляд на різні проблеми в житті навчального закладу, дискутувати, мобільно реагувати на потреби, проводити і підтримувати спільні акції, флешмоби тощо.

Опитування, проведене після закінчення експерименту, показало, що 36,9 % студентів почуваються самотійними, 32,4 % – самодостатніми, здатними вирішувати свої проблеми без сторонньої допомоги, 30,5 % – знають, що робити в тій чи іншій ситуації, 25,6% – уміють використовувати свої внутрішні резерви, 24,2% – уміють відстоювати свою позицію, 22,7% – кооперуватися з іншими задля вирішення завдання, 19,8% – визнавати слушність критики на свою адресу, 18,5% – знаходити оптимальні шляхи вирішення, 18,5% – не бояться відповідальності й не уникатимуть її навіть за невдачі, 18,2% – намагаються не підводити товаришів, 16,8% – вдячні за розуміння і можливість бути собою.

Демократизація також забезпечувалася і демократичним стилем спілкування викладачів і студентів на основі вияву поваги до гідності студента, підтримки ініціативності, творчої діяльності, реалізації сутнісних сил.

Таким чином, гуманізація виховного середовища, що передбачала створення у вищому навчальному закладі сприятливого морально-психологічного клімату, демократизації, ефективного спілкування, є цілеспрямованою роботою педагогічного колективу, що позитивно позначається на моральному розвитку студентів,

а також є умовою їх самоорганізації та самоврядування й сприяє зростанню рівня моральної відповідальності студентів.

Однією із важливих педагогічних умов, що визначає ефективність та цілеспрямованість виховного процесу вищих навчальних закладів, які брали участь в експериментальній роботі, є підготовка педагогів до виховання моральної відповідальності у студентів.

Підготовка викладачів та кураторів академічних груп до виховання моральної відповідальності у студентів здійснювалася на основі законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про виховання дітей та молоді», Указу Президента України №580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки», Державних національних програм «Вчитель», Концепції національного виховання молоді та інших нормативних документах, що стосуються навчання і виховання студентської молоді в Україні.

Викладач є ключовою фігурою у навчально-виховному процесі ЗВО, і його особистий приклад, позиція, культура поведінки, стиль взаємодії зі студентами мають суттєвий вплив на виховання моральної відповідальності студентів, розуміння ними її сутності та проявів.

Підготовча робота з викладачами та кураторами студентських груп розширювала педагогічну компетентність, спонукала до педагогічної творчості, використання як традиційних, так й інноваційних форм і методів виховання та відмови від авторитарного стилю виховання.

У своїй роботі ми керувалися положенням С. Гончаренка, згідно якого «творчо працюючі викладачі вузів осмислюють і опрацьовують підходи до професійної підготовки, більшою мірою пов'язуючи її з проблемою становлення і самореалізації особистості у всіх її життєвих проявах» [13, с.14]. Важливими, на наш погляд, є сфери життєдіяльності особистості, які виокремлює вчений: пізнавальна, професійна, сімейна, громадянська, інтимно-особистісна, де моральна відповідальність є необхідною умовою життєдіяльності й самореалізації особистості.

Підготовча робота з викладачами та кураторами студентських груп ЗВО здійснювалася на:

- *теоретико-методологічному* рівні (ознайомлення з методологічними та концептуальними засадами і сучасними дослідженнями у психолого-педагогічній науці);

- *морально-етичному* рівні (організація виховної діяльності у вищому навчальному закладі на основі гуманістичної етики і моралі, дотримання усіма суб'єктами науково-виховного процесу професійної (педагогічної) етики);

- *практичному* рівні (уміння ефективно використовувати діагностувальні методики, визначати рівні вихованості моральної відповідальності у студентів ЗВО, доцільно застосовувати різноманітні форми і методи роботи);

- *особистісному* рівні (знання вікових, індивідуальних особливостей студентів).

На базі Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка проводилася підготовча робота в рамках «Школи молодого куратора», що включала лекції, методологічні та науково-методичні семінари, круглі столи, майстер-класи, консиліуми з метою надання методичної допомоги в організації виховання моральної відповідальності у студентів ЗВО.

Подамо тематику лекцій для кураторів академічних груп:

1. Моральна відповідальність: психолого-педагогічний дискурс.
2. Гуманізація виховного середовища вищого навчального закладу.
3. Моральна безвідповідальність: причини і наслідки.
4. Сфери моральної відповідальності студентської молоді.
5. Свобода вибору і совість як основа моральної відповідальності молоді.
6. Досвід виховання моральної відповідальності студентів у європейських вишах.
7. Педагогічна практика у школі як сфера відповідальної поведінки студента.
8. Принципи моральної відповідальності у поведінці викладачів та студентів.
9. Мотиви і цілі моральної відповідальності студентів ЗВО.
10. Організація позааудиторної роботи зі студентами ЗВО з виховання моральної відповідальності.

Проведені лекції давали спрямовували викладачів на системну роботу з виховання моральної відповідальності у студентів. Слід підкреслити бінарну природу проведених нами лекцій, обумовлених взаємною детермінацією усіх учасників цього процесу. Лекції спонукали викладачів до обговорення та роботи над ключовими термінами, спільного розуміння виховних завдань та суперечностей, які їм належало вирішити у власній виховній практиці, а також вироблення спільних наукових підходів до виховання моральної відповідальності у студентів.

Водночас, зважаючи на високий рівень зайнятості викладачів, нами також були підготовлені відеолекції та мультимедійні презентації з рекомендованою літературою із зазначених тем. Це давало змогу викладачам знайомитись з матеріалом у зручний для них час, переглядати за потреби, за бажання самотійно працювати, що позитивно впливало на ефективність виховної роботи у закладі вищої освіти.

На семінарах розглядалися різні практичні аспекти виховання моральної відповідальності студентів, здійснювалася активна робота викладачів і кураторів студентських груп з формування відповідних навичок та компетенцій. Усі семінарські заняття включали виступи учасників семінару та їх обговорення, прийняття рішення та втілення його у виховну практику.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи семінари проводилися для викладачів і кураторів студентських груп Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Тематика семінарських занять для викладачів і кураторів студентських груп була такою: 1. Специфіка виховання моральної відповідальності у студентської молоді. 2. Моделювання і створення ситуацій моральної відповідальності у навчально-виховній діяльності ЗВО. 3. Роль позааудиторної роботи ЗВО у вихованні моральної відповідальності студентів. 4. Підготовка студентів до педагогічної практики у школі та виховання моральної відповідальної поведінки. 5. Педагогіка партнерства і моральна відповідальність студентів. 6. Використання інноваційних форм і методів у вихованні моральної відповідальності студентів. 7. Участь у проектній

діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та виховання моральної відповідальності. 8. Педагогічна етика та моральна відповідальність майбутнього вчителя. 9. Причини і наслідки несформованості моральної відповідальності у студентів, особливості корекційної роботи. 10. Виховний потенціал кураторських годин у вихованні моральної відповідальності у студентів.

Зокрема, на семінарському занятті для викладачів і кураторів студентських груп «Специфіка виховання моральної відповідальності у студентської молоді» розглядалися такі питання:

- Виховання моральної відповідальності у студентської молоді в контексті реформи вищої освіти та Концепції нової української школи.

- Особистий приклад педагога у вихованні моральної відповідальності студента.

- Розширення сфери моральної відповідальності у студентському віці.

- Проблеми і труднощі виховання моральної відповідальності у студентів вищих навчальних закладів.

- Мотиви та вольові спонуки до моральної відповідальності у студентів.

- Використання виховного потенціалу навчально-виховного процесу вищого навчального закладу в формуванні моральної відповідальної поведінки у студентської молоді.

Заняття показало, що куратори студентських груп та викладачі усвідомлюють значущість виховання моральної відповідальності у сучасних умовах і мають бажання опановувати сучасні методики, розвивати власні професійні компетенції, уміння і навички. «Досвід показує, що тільки розвиток моральної відповідальності студента допоможе оптимізувати навчально-виховний процес вищого навчального закладу відповідно до Закону «Про вищу освіту»» (Людмила Р.), «Професія, яку обрали студенти, передбачає високий рівень моральної відповідальності. Це потребує створення відповідного виховного середовища на базі ЗВО, уваги до виховної роботи та моральних потреб

студентів» (Володимир К.), «Неувага до виховання моральної відповідальності студентів може спричинити ситуацію професійної невідповідності, а то й безпорадності. Ми маємо використовувати сучасні методики з метою виховання моральної відповідальності студентів (Валентина З.).

На іншому семінарському занятті «Використання інноваційних форм і методів у вихованні моральної відповідальності студентів» пропонувалися такі питання для обговорення:

- Моральні компетенції сучасного вчителя.
- Особистісно зорієнтована технологія виховання моральної відповідальності студентів.
- Сучасне методичне забезпечення виховання моральної відповідальності студентів ЗВО.

На занятті було використано групову роботу «навчання в кооперації». Кожна група отримала своє завдання. Зокрема:

I група – «Інтерактивні форми виховання моральної відповідальності студентів».

II група – «Інтегровані заняття як засіб виховання моральної відповідальності у студентів».

III група – «Тренінги з мотивації до моральної відповідальної поведінки майбутнього вчителя».

IV група – «Техніки та засоби підвищення рівня вихованості моральної відповідальності студентів».

Після закінчення роботи групи-учасники представляли найбільш ефективні інноваційні форми, методи та засоби виховання студентської молоді й рекомендації з їх використання на прес-конференції. Дискусія, яка розгорнулася після прес-конференції, сприяла активному обговоренню проблем і тенденцій у вихованні моральної відповідальності студентів, обміну досвідом, глибокому аналізу проблем та їх спільному вирішенню, формулюванню рекомендацій для наставників та кураторів груп.

Зокрема, увага акцентувалася на ролі викладача. Нами була використана технологія «банку ідей», у ході якої педагогам пропонувалося висловити якомога більше думок, гіпотез та ідей з цього приводу, що записувалися на дошці. Після того відбувалося їх обговорення та визначалися

можливі причинно-наслідкові зв'язки, їх ефективність, здійснювалася корекція та обиралося колективне рішення.

У підсумках до семінарського заняття викладачі підкреслили важливість стратегічної мети у вихованні моральної відповідальності студентської молоді, яка досягається за умови використання інтегрованих форм занять, активних та інтерактивних форм, методів і засобів виховання, що сприятиме підвищенню рівня вихованості моральної відповідальності у студентів.

Семінарське заняття «Участь у проектній діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та виховання моральної відповідальності» було проведено у вигляді веб-квесту. Таку форму роботи було обрано з тим, щоб викладачі могли у майбутньому активно її використовувати у своїй практиці. Розглядаючи веб-квести як свого роду проектну діяльність, викладачі мали змогу використовувати рекомендовані Інтернет-ресурси з метою вирішення поставлених завдань. У своїй роботі ми використовували методику А. Солодкої, яка переконана, що веб-квести «виступають способом інтеграції низки методичних стратегій, для реалізації якої значною мірою використовується Інтернет. Саме завдяки Інтернету ці старі методичні принципи перестали бути просто «хорошими ідеями» і змогли знайти реальне втілення в навчальній діяльності, у ході якої виробляються навички критичного, творчого та саморегулюючого мислення» [14, с.142].

Організація та проведення веб-квесту здійснювалися за алгоритмом: 1) визначення теми, завдань та ключових понять веб-квесту; 2) збір інформації та вибір ресурсів; 3) вибір умов веб-квесту; 4) розподіл ролей, етапів веб-квесту та часу; 5) розробка сценарію веб-квесту; 6) критерії оцінювання виконаних завдань; 7) проведення веб-квесту; 8) обговорення веб-квесту, рефлексія, підведення підсумків.

Відповідно до методики А. Солодкої [14], у веб-квесті ми використовували різноманітні завдання: репродуктивні (використання матеріалів інших авторів без змін); репродуктивно-когнітивні (власна інтерпретація та оцінка матеріалів інших авторів у повідомленні, виступі, презентації, уявній подорожі); когнітивні (аналіз,

систематизація, синтез, узагальнення інформації); когнітивно-креативні (розробка плану, проекту за заданими параметрами, умовами тощо); креативні (реалізація сценарію у різних жанрах).

На початку заняття визначалися ключові поняття та терміни, серед яких: «моральна відповідальність», «проектна діяльність», «позааудиторна діяльність», «студенти ЗВО», «фасилітація», «координація» та ін.

На наступному етапі розподілялися ролі та завдання, здійснювався пошук інформації з використанням рекомендованих Інтернет-ресурсів.

Третій, основний, етап передбачав створення методичних матеріалів, їх коригування та роботу над презентацією.

На заключному етапі представлялися результати спільної роботи, формулювалися рекомендації з їх використання у роботі іншими викладачами і кураторами студентських груп.

Підготовка викладачів і кураторів студентських груп передбачала організацію й проведення майстер-класів. Схвалення отримав майстер-клас «Використання методу скрайбінгу у виховній діяльності викладача ЗВО».

Майстер-клас знайомив викладачів з широкими можливостями застосування скрайбінгу у власній практиці, а також з етапами створення власного скрайбінгу та використання Інтернет-ресурсів й Інтернет-інструментарію. Студенти добре засвоюють інформацію філософського чи морального змісту, якщо вона супроводжується графічним зображенням чи ілюстрацією. Візуалізація інформації є важливим чинником її засвоєння та розуміння. А тому викладачі у ході майстер-класу знайомилися з можливостями створення та використання різних типів зображень, зокрема відео, гасла, написи, символи, піктограми, ключові слова, схеми, діаграми. Викладачі опановували скрайбінг-фасилітацію та відеоскрайбінг, а також мали змогу ознайомитися з такими різновидами скрайбінгу, як мальований; аплікаційний; магнітний; фланелеграфний; 3D-скрайбінг. Отримані в майстер-класі знання викладачі використовували для

проведення виховних заходів, кураторських годин, при підготовці спецкурсів у роботі проблемних груп і наукових гуртків. Оволодіння методом скрайбінгу ставило за мету чітке визначення виховної мети та завдань; вибір способу візуалізації інформації виховного спрямування; підготовку сценарію та плану розповіді; підготовку необхідних матеріалів і безпосередньо скрайбінгу. Для підготовки скрайбінгу викладачам рекомендували у якості інструментарію програми Power Point, Pow Toon, GoAnimate, Sparkol VideoScribe, Animaker та знайомили зі специфікою роботи з ними.

Проведений на базі Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка круглий стіл «Проблема виховання особистості студента» (2017 р.) дозволив виробити спільну позицію та підходи до виховання моральної відповідальності студентів вищих навчальних закладів.

На засіданні круглого столу було розглянуто такі питання: 1) Створення виховного середовища, сприятливого для виховання моральної відповідальності студентів ЗВО. 2) Реалізація компетентнісного підходу у вихованні моральної відповідальності студентів закладу вищої освіти. 3) Використання інноваційних та інформаційних технологій у вихованні моральної відповідальності студентів. 4) Педагогічна підтримка студентів в умовах ЗВО у вихованні моральної відповідальності студентів.

Робота круглого столу отримала схвалення і високу оцінку викладачів та кураторів студентських груп, які не лише обговорили хвилюючі й актуальні проблеми, що стосуються виховання студентів, а прийняли колегіальне рішення щодо шляхів виховання студентської молоді в умовах сучасного вищого навчального закладу. Хоча у роботі круглого столу викладачі вищої школи приділяли належну увагу методології, сучасним принципам та тенденціям у вихованні студентської молоді, однак зійшлися у думці щодо розроблення сучасного методичного забезпечення виховного процесу вищого навчального закладу, залучення до цієї роботи співробітників кафедр психології й педагогіки, проведення педагогічних

консиліумів і впровадження тренінгів, розширення сфери моральної відповідальності студентів.

У роботі з викладачами і кураторами студентських груп використовувалися індивідуальні консультації, які стосувалися конкретної ситуації й потребували зваженого педагогічного рішення. Найвищу ефективність індивідуальні консультації показали у ситуаціях зміни стилю виховання – відмови від авторитарного стилю виховання на користь демократичного. На практиці виявилось, що викладачі схильні контролювати студентів та підмінювати їхні ініціативи директивними вказівками. Саме тому індивідуальні консультації було присвячено суб'єкт-суб'єктним стосункам педагога і студента, виробленню навичок партнерської взаємодії, здатності довіряти студентам, спонукати студентську ініціативність та розширювати коло моральної відповідальності студентів.

Індивідуальні консультації також були спрямовані на зняття бар'єрів професійно-педагогічного спілкування й налагодження довірливих стосунків між викладачем і студентом, розуміння кожним сфери своєї відповідальності. У цьому плані увага приділялася відповідності настанов та мотивів, невпевненості викладача у собі, звуження можливостей двохсторонньої взаємодії, побоюванням педагогічних помилок, негативного проектування тощо. Кожен з зазначених бар'єрів міг стати причиною розчарувань і зниження мотивації до морально відповідальної поведінки студентів. Тому такі консультації були спрямовані на відмову від негативних комунікативних та педагогічних прийомів у практиці викладача.

Індивідуальні консультації стосувалися причин моральної безвідповідальної поведінки студентів та вироблення певної стратегії щодо виховання у них моральної відповідальності. Дослідження показало, що зазвичай такими причинами для першокурсників були: недостатній розвиток вольової сфери, несформовані навички самоконтролю, неорганізованість, недисциплінованість, релаксування, розрив між вимогливістю до інших і до себе, неадаптованість до ролі студента, звичка до опіки з боку батьків та ін. Спільний

розгляд та аналіз причин обумовив розробку індивідуального підходу до студентів з урахуванням їхньої життєвої ситуації, проблеми й обставин, що допомогло викладачам коригувати рівень вихованості моральної відповідальності у студентів.

Підготовка викладачів і кураторів студентських груп до виховання моральної відповідальності у студентів значно залежить від самоосвіти і самовиховання педагога, його зацікавленості в ефективності виховного процесу та усвідомленні своєї ролі вихователя та наставника.

Ми поділяємо думку С. Сисоевої, яка вважає, що «характерними рисами сучасного вчителя (викладача) є глибокі знання своєї спеціальності у поєднанні з методичною майстерністю, розуміння особливостей розвитку учнів різного віку, їх внутрішнього світу, мотивів поведінки, бажання й уміння спілкуватися з ними, сучасне науково-методичне мислення, почуття нового, готовність до постійної самоосвіти, поглиблення і поповнення знань у різних галузях науки, мистецтва й культури тощо [15, с.54].

Успішність підготовки педагога вищої школи до виховання моральної відповідальності студента можлива за умови усвідомлення його значущості та глибинного сенсу у власній професійній діяльності на рівні утвердження професійного іміджу, індивідуального стилю виховання та визначення перспектив, шляхів реалізації та розвитку власного творчого потенціалу.

Процес самоосвіти і самовиховання характеризує у першу чергу особистісну спрямованість та професійну мотивацію педагога вищої школи, розвиток професійних інтересів, бажання забезпечити ефективність виховного процесу, підвищити власний рівень педагогічної культури. З цією метою на прохання педагогів нами був розроблений та запропонований список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання «Виховання моральної відповідальності у студентської молоді в педагогічній теорії й практиці». Після закінчення експериментальної роботи викладачі відзначили, що самостійна робота спонукала до етичних роздумів (25,7%), аналізу власних протиріч та особистісного рівня моральної відповідальності (12,4%),

самоаналізу та самооцінки (10,2%), розвитку їхньої моральної й педагогічної самосвідомості (9,5%), підвищення культури спілкування з колегами і студентами (8,3%), змін у характері взаємодії зі студентами (7,8%), пошуку нових форм виховної роботи (6,2%), створення педагогічних ситуацій, які б потребували прояву моральної відповідальності (5,4%), зростання власної моральної відповідальності (5,4%), оновлення методики виховної роботи зі студентами (4,1%), бажання залучити студентів до самостійної роботи із зазначеної проблеми (3,5%), появи творчих задумів (1,5%).

Запропоновані нами методики констатувального та формувального етапів експерименту, методичні розробки, рекомендації, інструкції щодо їх використання безумовно оптимізували самостійну роботу в цьому напрямі викладачів і кураторів студентських груп.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу стверджувати, що виховання моральної відповідальності студентів залежить від зацікавленості, підготовленості викладачів до його впровадження та реалізації, а також від їхнього професійного і морального рівня. Запропонована нами система роботи з викладачами та кураторами студентських груп здійснювалася на теоретико-методологічному, морально-етичному, практичному та особистісному рівнях, що сприяло підвищенню ефективності виховної роботи у вищому навчальному закладі та створенню умов для виховання моральної відповідальності у студентів.

Література

1. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи: особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Балл Г. О. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – С. 9, 1–7.
2. Буюева А. П. Сакральність духовного в пространстве человека // Педагогика. – 1995. – № 5. – С.51–57.
3. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі / Гук О.Ф. // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. – К. : Логос, 2012. – Вип.14. – С. 179-187.
4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дисс. ... докт. пед. наук / Мануйлов Ю. С. – М., 1997.

5. Меткин М. В. Конфликтология / Меткин М. В. – Санкт-Петербург: СПбГУТ, 2001.
6. Новиков А. М. Предмет и структура методологии / Новиков А. М., Новиков Д. А. // Мир образования. – 2008. – №1. С. 32-40.
7. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза / Рогалева Г. И. Рогалева Г. И. // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 488–492.
8. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе: учеб. пособ. / А.П.Сманцер. – Минск: БГУ, 2010.
9. Conference of the States Parties to the United Nations Convention against Corruption (18 August 2011) (CAC/COSP/2009/15). Fourth session .Marrakech, Morocco, 24-28 October 2011. Item 4 of the provisional agenda Prevention.
10. Report of the Conference of the States Parties to the United Nations Convention against Corruption on its third session, held in Doha from 9 to 13 November 2009 (CAC/COSP/2009/15). United Nations, Treaty Series, vol. 2349, No. 42146.
11. UN (1995) 'World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond'; New York: UN.
12. UN (2007) 'World Youth Report 2007 - Young People's Transition to Adulthood: Progress and Challenges'; New York: UN.
13. Гончаренко С. У. Цілісність педагогічної системи і процесу: методологічний процес // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 13-24.
14. Солодка А. К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посіб. / А. К. Солодка. – Миколаїв: Іліон, 2014.
15. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки / С. О. Сисоєва // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 51-58.

ДОЗВІЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОРΟΣЛИХ: АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

У контексті реалізації концепції освіти впродовж життя [9], поряд із активним дослідженням проблеми "освіти" дорослих, цікавим для вивчення є аналіз особливостей їх дозвілєвої діяльності як фактора, що сприяє комплексному розв'язанню питання підвищення якості життя людини шляхом ефективного проведення нею вільного часу.

В останні десятиліття накопичено певний досвід дозвілєвої практики дорослих. Так позитивний вплив активізації й використання дозвілєвого потенціалу дорослих на духовне збагачення суспільства, його моральний клімат, взаєморозуміння, взаємопідтримку, активну допомогу малозахищеним верствам населення проаналізовано К. Вісьневською-Рошковською (Польща), Ж. Реверсом (Німеччина), Е. Смітом (Великобританія), М. Келлером, Б. Уїлхайтом, Дж. Холлом (США), Ю. Кротовою, Т. Вдовенко (Росія). Сучасне вітчизняне дозвілєзнавство також має незаперечні здобутки в розкритті сутності, природи і специфіки дозвілля, в обґрунтуванні принципів дозвілєвої діяльності, у виявленні педагогічного потенціалу дозвілля (О. Гончарова, І. Зязюн, О. Копієвська, В. Кірсанов, О. Олексюк, І. Петрова, О. Сасихов та ін.). Відзначаючи незаперечні здобутки вчених-культурологів у дослідженні історичних і теоретичних аспектів дозвілля, слід наголосити на необхідності подальшої розробки важливих теоретико-методологічних проблем, пов'язаних з функціонуванням дозвілєвої діяльності. У першу чергу, йдеться про потребу в розробці принципово нових поглядів на роль, місце дозвілля дорослих людей у сучасному суспільстві, на форми дозвілєвої діяльності, зумовлені істотними зрушеннями в усіх сферах суспільного життя.

Дійсно, саме дозвілєва діяльність є одним із важливих засобів формування особистості людини, який безпосередньо впливає і на її виробничо-трудоу сферу, оскільки в умовах вільного часу найбільш сприятливо

відбуваються відбудовні процеси, що знімають інтенсивні фізичні та психічні навантаження.

У цілому сфера дозвілля поєднує найрізноманітніші види людської життєдіяльності, адже людина на дозвіллі не обмежена зовнішніми чинниками і залежить лише від своїх внутрішніх бажань та уподобань. Тому діяльність на дозвіллі неможлива без внутрішньої установки людини, що сприяє або ж, навпаки, стримує розвиток, усвідомлення та реалізацію особистісних потреб.

Вибір певного виду дозвіллевої діяльності зумовлюється його індивідуальною та соціальною цінністю для особистості, а змістове наповнення дозвіллевих занять відбиває мету та завдання людини, які вона ставить перед собою: набуття знань і навичок, вироблення норм практичної поведінки, засвоєння культурних цінностей, удосконалення чи опанування різними сферами суспільної діяльності, оздоровлення тощо.

За таких умов змістове наповнення дозвілля відображає сутність, взаємозв'язок та розподіл основних його складових: самоосвіту, любительські заняття, оздоровчу діяльність, споживання культурних цінностей, спілкування, пасивний відпочинок, творчі заняття, а аналіз змісту дозвілля як соціально-культурного явища у контексті людської життєдіяльності, як зазначає І. В. Петрова, дозволяє розглядати його за основними параметрами: сімейний, освітній, політичний, моральний, естетичний, науково-технічний, спортивний, соціальний, економічний [16, с. 19-31].

Досліджуючи дозвілля у зарубіжних країнах, автор наголошує й на тому, що, починаючи з другої половини ХХ століття, у світі сформувався ряд концепцій дозвіллевої діяльності. За таких умов розглядають дозвілля як складову часового простору, як вид людської життєдіяльності, як психологічний стан людини, як ознаку цілісного способу життя.

Дозвілля як складова часового простору (кількісна концепція дозвілля) передбачає розподіл бюджету часу людини на робочий та неробочий. Відповідно до цієї концепції, дозвілля ототожнюється з позаробочим часом,

вивчається як вільний час людини і набуває характерних ознак вільного часу людини у цілому. За таких умов дозволля вважають істотною складовою вільного часу, що усуває людину від усіх побутових, робочих та сімейних обов'язків, має рекреаційне та розважальне наповнення. Відповідно до кількісної концепції, дозволлеєвий час використовується людиною за її власним бажанням.

Дозволля як психологічний стан людини вивчають крізь емоційне сприйняття людиною дозволлеєвих занять. Згідно з цією концепцією, дозволлеєвими вважаються лише ті види діяльності, що сприймаються людиною позитивно. Послідовними прибічниками психологічної моделі дозволля є Б. Драйвер та Дж. Неулінгер. Дозволля, на їх думку, є істотною складовою емоційної сфери життя, а тому залежить від якості цього життя, рівня його задоволення, дозволлеєвих можливостей та пропозицій, їх доступності [24].

Концепція, що розглядає дозволля як окремий вид життєдіяльності людини, аналізує його як діяльність (творчу, конструктивну або ж безцільну та асоціальну). У зазначеному контексті дозволлеєва діяльність відрізняється від інших видів життєдіяльності людини тим, що здійснюється відповідно до потреб індивіда, з метою отримання задоволення. З точки зору прибічників діяльнісної концепції, роль дозволля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності [16, с. 6-19].

Але, на думку В.Й. Бочелюк та В.В. Бочелюк, дійсну цінність дозволля (вільний час) набуває лише тоді, коли використовується для всебічного розвитку особистості (без асоціальних відхилень), більш повного задоволення її постійно зростаючих потреб. Автори виділяють складові вільного часу: власне дозволля та час, що використовується на необхідну суспільну, творчу й іншу діяльність [2, с. 5-9].

Важливим у межах нашого дослідження є твердження науковців про те, що дозволля є сукупністю занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні

фізичні, психічні й духовні потреби людини, в основному відновлювального характеру. У зазначеному контексті воно виступає специфічним, соціальним способом регенерації цих сил.

Автори систематизують види дозвілєвих занять (читання, перегляд телепередач, відвідування кінотеатрів, театрів, концертів, спілкування з друзями, заняття спортом, розваги, прогулянки, ігри, пасивний відпочинок та ін.), відзначають самоособистісну спрямованість їх змісту та ін. Виділяючи пасивний та активний відпочинок, автори констатують переважання *пасивно-видовищних форм* проведення вільного часу дорослою людиною у ході задоволення своїх потреб у насолоді або розвазі [2, с. 12-17].

Але ж за таких умов порушується ключовий методологічний принцип розвитку особистості – принцип активності як внутрішня спонукальна сила, що не тільки обумовлює задоволення потреб людини, але й дає змогу розкрити своє внутрішнє "Я", а, головне, є способом формування, розвитку особистості, підвищує ефективність зазначених процесів та сприяє подоланню зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення [13, с. 37-40; 20, с. 67-69.].

У зв'язку з цим, відзначаючи багатоаспектні здобутки вітчизняних учених у галузі дозвілєвої діяльності дорослих, слід наголосити на необхідності переорієнтації форм дозвілєвої діяльності дорослих, їх *перехід від пасивно-видовищних до активних*.

Розв'язання поставленого завдання ґрунтується, на наш погляд, на використанні теоретичних і практичних здобутків *рекреалогії*, особливо того її сегменту, що за певним колом питань корелює із *концепцією розгляду дозвілля як окремого виду життєдіяльності людини*, тлумачить дозвілля як діяльність. Брак обов'язкової активності людини, обов'язкового творення дійсності, який не заперечується цією концепцією, доречно, на наш погляд, доповнюють базові положення *рекреалогії* – самостійної науки про відпочинок та оздоровлення людей у межах активного рекреаційного середовища на основі використання рекреаційно-оздоровчого й морально-

естетичного потенціалу дозвілля, активних форм дозвіллевої діяльності [15; 21, с. 371].

На сьогодні спеціалістами виділяється більше 60 елементарних рекреаційних занять (ЕРЗ), необхідних для повноцінного відпочинку дорослої людини, відновлення її фізичних і духовних сил, серед яких відвідування музеїв, бібліотек, театрів, концертних залів, клубів, відпочинку у міських зелених зонах та ін. [15], а у процесі *узгодження рекреаційних та дозвіллевих завдань* ключовим завданням залишається їх оптимізація, що в умовах прискорення суспільного прогресу ґрунтується на особливостях цільової установки рекреації – *отримання задоволення та користі* від рекреаційної діяльності у межах конкретного рекреаційного середовища.

У такому розумінні, наприклад, Т. І. Ківшар розглядає *рекреаційну функцію бібліотеки*. На думку автора, вона визначається організацією змістовного дозвілля на основі комплексу спеціальних заходів, спрямованих на відновлення та відтворення втрачених або послаблених психічних сил, оптимізації самопочуття людини, що сприяє її пристосуванню до умов праці й побуту. Ефективність рекреаційної функції бібліотеки пов'язана із змістовно-комунікативним характером діяльності, а також з її впливом на формування таких соціокультурних чинників, як стиль життя, соціальний статус, соціальні стереотипи і настанови, індивідуальна культура особистості.

Вивчення особливостей рекреаційних потреб та інтересів кожної читацької групи, кожного користувача також створює умови для ефективної рекреаційної діяльності бібліотеки, розширення та урізноманітнення видів і форм дозвілля на її платформі. Організація змістовного дозвілля бібліотек з урахуванням психофізіологічних особливостей дорослих читачів сприяє створенню соціалізуючого середовища, вихованню загальнолюдських цінностей. Запровадження інноваційних бібліотечних технологій при організації дозвілля людей похилого віку сприяє залученню їх до культурного соціуму, продовженню активного способу життя, реалізації їх інтелектуального і морального потенціалу [8].

Посилення рекреаційної діяльності бібліотеки з метою пом'якшення наслідків "стресового суспільства" здійснюється шляхом комплексності й адресності рекреаційних заходів стимуляції соціальної активності користувачів бібліотеки, підтримки найуразливіших верств населення, залучення користувачів, громадськості до участі у цій роботі. Поліфункціональність дозвілевої діяльності бібліотеки спрямовується на активізацію різноманітних засобів пошуку активних напрямів організації дозвілля з використанням сучасних технологій. Активізація цієї роботи засвідчує, що бібліотеки можуть бути не лише інформаційними центрами, але й центрами відпочинку та розваг. Тим більше, що у співвідношенні "безоплатні-платні" послуги у сфері дозвілля пріоритетною серед більшості населення залишається бібліотека, обрана для використання вільного часу [11].

Як рекреаційне середовище, сучасна бібліотека є важливим осередком культури, що безоплатно надає користувачам не лише інформаційні послуги, але й сприяє розвитку інтелектуального та творчого потенціалу особистості, організації спілкування, відпочинку і розваг. Бібліотеки, втілюючи оригінальні культурно-дозвілєві програми, організовуючи літературно-музичні салони та вітальні, естетичні студії, гуртки і клуби за інтересами, диспути, презентації, читацькі конференції, тематичні вечори, творчі зустрічі, круглі столи, сприяють створенню оптимальної інфраструктури для організації відпочинку в бібліотеках різних типів, а також сприяють диференціації рекреаційних запитів користувачів з урахуванням потреб сучасного українського суспільства [8].

Усебічне сприяння розвитку бібліотечно-інформаційної сфери і забезпеченню прав користувачів на якісне і своєчасне бібліотечне обслуговування та доступ до інформації в Україні покладено на всеукраїнську громадську організацію Українська бібліотечна асоціація (УБА), якій у лютому 2015 року виповнилося 20 років.

Визнана професійною спільнотою України та світу, УБА не тільки сприяє розвитку бібліотечної професії та бібліотечно-інформаційної освіти, але й бере активну участь

у розробці комплексу дозвілєвих програм, що спрямовані на оновлення громадянського суспільства, бібліотечно-інформаційної сфери в Україні, активне відстоювання права громадян на доступ до всього обсягу накопичених знань та інформації, свободи слова тощо [22].

Показовим у межах розв'язання поставленого завдання є, наприклад, реалізація Українською бібліотечною асоціацією соціального проекту "Бібліотека – громада: відкритий простір", підтриманого Фондом "Монсанто" у Вінницькій, Житомирській, Рівненській, Полтавській та Черкаській областях з 2014 р. Фонд фокусується на зміцненні сільських громад за напрямками надання освітньої підтримки та забезпечення критичних потреб громад. Його загальною метою визначено створення сучасних центрів суспільної активності заради розвитку місцевих громад шляхом перетворення 25 сільських бібліотек на сучасні інформаційні центри [1; 10].

Усеукраїнська громадська організація "Українська бібліотечна асоціація" стала переможцем конкурсу проектів Європейської культурної фундації та у 2015 році впроваджувала проект, спрямований на розвиток туризму в місті Києві. Проектом передбачається створення оригінальних авторських прогулянок Києвом, здійснюваних українською та англійською мовами як для мешканців України, так і для іноземних гостей столиці, підготовка гідів та користування сучасною бібліотекою як "третім простором", де працює ініціативна група фахівців та впроваджує проект у життя із застосуванням наявних бібліотечних ресурсів. Передбачається, що виконання проекту в майбутньому не обмежиться Києвом, а охопить й інші населені пункти, де працюють небайдужі члени УБА, зацікавлені у подальшому розвитку бібліотечного туризму [17].

Реалізуючи одну з найважливіших функцій сучасної бібліотеки – навчання впродовж життя, Українська бібліотечна асоціація координує і підтримує роботу регіональних тренінгових центрів.

Так, наприклад, у одній із найстаріших бібліотек України – Житомирській обласній універсальній науковій

бібліотеці імені Олега Ольжича – активно працюють ресурсно-інформаційний центр "Вікно в Америку" [17], "Заочний німецький абонемент" Інформаційного центру (бібліотека Гете-Інституту в м. Києві, німецький культурний центр) [7], діяльність яких спрямована на забезпечення українських регіонів сучасними й актуальними матеріалами з США та Німеччини, розвиток міжкультурних зв'язків, вивчення англійської та німецької мов та ін.

У науковому обігу активно досліджується *рекреаційна функція музейних установ*, не зважаючи на надзвичайно широке призначення музеїв з урахуванням різноманітних форм їх діяльності. І хоча найголовніша функція музею – збирання, вивчення і експонування пам'яток історії, культури, мистецтва, основним різновидом їх діяльності стає і дозвілєва [5].

Ще донедавна культивувались традиційні форми експонування (скляні вітрини, одноманітні відомості про автора та його твір), а детальнішу інформацію про конкретні експонати можна було отримати у ході екскурсії. Сьогодні ж культурно-просвітня діяльність музеїв зазнала суттєвих змін: освітня та виховна функції реалізуються в освітніх програмах, культурно-мистецьких акціях, співпраці з навчальними закладами; розважальна функція виявляється у активній участі особистості у творчих майстернях, клубах, вечорах відпочинку, концертах, у створенні на території музеїв комерційних структур – ресторанів, барів, торговельних кіосків. Поступово музеї займають чільне місце у секторі індустрії розваг .

Музейні установи намагаються організувати свою роботу так, щоб відвідувач міг ознайомитися з будь-якою експозицією, самотійно, не очікуючи екскурсії. За таких умов використовується цілий ряд способів надання інформації відвідувачам: етикетаж, путівники та брошури з конкретних експозицій, магнітофонні записи, відеоматеріали. Друковані матеріали, записи та відео документи не перевантажують відвідувача зайвою інформацією; виготовлення копій, муляжів на етнографічних та природознавчих виставках дозволяють

бути не пасивними, а активними відвідувачами музею, поповнювати свої враження тактильними засобами.

Інтеграційний процес музеїв у рекреаційну сферу виявляється у створенні в музейних закладах функціональних приміщень для організації проведення дозвілля і розваг; проникненні "індустрії дозвілля" в музеї; використанні в музейній діяльності відповідних форм роботи.

У своїй роботі музейні установи використовують комплекс освітніх та розважальних програм для людей різного віку, серед яких: творчі акції, концерти, лекції, кіновечори, пересувні виставки, ігрові конкурси та змагання, метою яких є культурний розвиток людини, поглиблення її знань у певній галузі (історії своєї країни, її мистецтва, літератури, народної творчості на основі першоджерел, а не підручників тощо).

Активними формами роботи музеїв є проведення спільних наукових досліджень, етнографічних експедицій, археологічних розвідок, підготовка наукових публікацій тощо.

Так музей космонавтики імені Сергія Павловича Корольова, що знаходиться у м. Житомир на батьківщині українського радянського вченого у галузі ракетобудування та космонавтики – Сергія Павловича Корольова, крім традиційної експозиційної роботи, організовує цілу низку заходів рекреаційного характеру: "Ніч у музеї – культурно-мистецька акція", фестиваль "Під сузір'ям ліри" та ін.

"Ніч у музеї", наприклад, є однією з хвилюючих подій музейної Європи в цілому. Музей космонавтики ім. С.П. Корольова одним із перших музеїв України у 2007 році приєднався до цієї мистецької акції. У цей вечір для учасників програми не існує віку, високих звань і нагород. Усім керують Любов, Талант і Натхнення – те, що відвертає людину від суєтних побутових проблем і дарує відчуття свого високого призначення.

У 2017 році музейна ніч відбулась у музеї космонавтики ім. С.П.Корольова 23 травня. Численні любителі мистецтва прийшли у музей для того, щоб поринути у світ мистецтва. Серед глядачів були і відвідувачі наймолодшого віку. Вечір

було розпочато із подорожі у казку "Фрау Холле". Чарівну виставу подарували дітям актори Житомирського обласного академічного театру ляльок (режисер – Юрій Тарасенко, художник-постановник – Сергій Соловйов).

Житомирський шоу-театр "КЛЕМ", широко відомий у Житомирі (керівники Ігор Суржан, Олександр Нечаєв, Ганна Перепелиця), виступив у музеї з гумористичною концертною програмою.

Експозиція музею в цілому надихає на роздуми про смисл життя, вічне, про відповідальність людини за власний життєвий вибір. Про це була і театральна мініатюра "Другий шанс" у виконанні студентів II курсу режисерського відділу Житомирського коледжу культури та мистецтв ім. І. Огієнка (режисер – Лариса Коваль).

Пам'ять видатного земляка українського композитора, заслуженого діяча мистецтв України Олександра Стецюка вшанували концертом симфонічної музики, який пройшов під гаслом того, що існують особистості, які творять не тільки власні життєві долі, але й безмежні культурні світи. Прекрасну сторінку вписали в програму студенти училища під керівництвом талановитого музиканта і педагога Елеонори Набедрик.

Завершилося свято виступом Першої Житомирської файер-студії "Дім сонця" (керівник Дар'я Ліфференко, Максим Шикунів) із неперевершеною феєрією вогню. У світлі ночі юні красуні й спортивної статури юнаки підкорювали полум'я й утверджували думку про невмирущість і красу життя [14].

Отже, серед основних тенденцій рекреаційної музейної діяльності можна визначити такі: інтеграція музейних програм у сферу дозвілля; збереження та популяризація життя місцевих культурних цінностей та їх самотності; збагачення духовного життя людини шляхом зв'язку "мистецтво-історія-індивідуальний досвід"; розвиток віртуальних музеїв та мультимедійних проєктів, що зміцнює контакти з глядацькою аудиторією і дозволяє відвідувачам знайомитися з колекціями музеїв різних країн; розширення музейної діяльності за межами музейного закладу, в регіони країни [4, с. 5-10].

Ефективність рекреаційної діяльності музейних установ визначається рівнем їх популяризації, в тому числі у формі різножанрових друкованих джерел: лірика, епос, драма, дума, балада, історична пісня, новела, літопис, байка, оповідання, повість, роман та ін. Як показав аналіз діяльності музейних установ, в Україні така форма їх популяризації не є широко розповсюдженою. Разом з тим, студентська громада у ході вивчення курсу "Фізична культура та психофізичний тренінг" представила зразки популяризації музейних установ у різних жанрових поданнях: казка, оповідання з елементами казки, презентація тощо.

Науковці та практики визначають *рекреаційну функцію театру (а також інших масових театралізованих заходів)*.

Театр як форма проведення дозволяє нараховує майже трьохтисячолітню практику, з того часу, коли на схилах Афінського Акрополя виник театр Діоніса. Розглядаючи механізми впливу театру на внутрішній світ і поведінку людини, слід зазначити, що однією з найбільш очевидних складових театральної вистави є гра. Вона створює умови для набуття багатого сенсомоторного досвіду і практичних навичок, дозволяє актору тренувати вроджений хист і шукати межі своїх фізичних та інтелектуальних здібностей.

Гра на театральній сцені дозволяє акторам моделювати емоційно наповнені ситуації, які можуть виникнути в реальному житті, а глядачам – пізнавати і переживати ці ситуації. Таким чином, набуття особистістю нового досвіду є найбільш універсальною функцією гри. Театральні виразні засоби і особлива атмосфера дозволяють учасникам дії, акторам і глядачам, бути залученим у єдиний процес створення іншої реальності, в якій можливі події й емоційні переживання неможливі в реальному житті, але особливим чином впливають на неї. У процесі дії пробуджуються підсвідомі імпульси, реакції, фантазія. Глядач співпереживає персонажу, ототожнює себе з ним, створюється ілюзія перенесення – ситуація проживається у внутрішньому плані і відбувається мобілізація ресурсів для подальшої реальному житті. Такий погляд на театральне

дійство відповідає умовам рекреаційної діяльності [23, с. 816-818].

Театр є відображенням нашого життя. Подібно до того, як театральний режисер створює спектакль, кожен із нас є режисером театру свого життя. Цікавою у такому розумінні є не тільки ідея театру як вираження цілісної особистості людини, але й до театру як такого. Дійсно, театр, на відміну від інших видів мистецтва, займається виключно людиною, її внутрішнім світом і світом її взаємин, а справжній театр має бути вираженням цілісності людської особистості, і драма має на меті вираження цієї цілісності. У певному сенсі театр є не тільки засобом, за допомогою якого людина може пізнати себе, але ще і моделлю самопізнання особистості [12].

Театральне мистецтво за таких умов для людини може стати справжнім порятунком від страху перед навколишнім світом – адже саме страх, як доводять психологи, є основою агресії та насильства.

Практико-орієнтованим підґрунтям *фізичної рекреаційної активності* є форми, серед яких гігієнічна гімнастика, оздоровча гімнастика, прогулянки на лижах, велосипедах, туризм, навчальні заняття в групах здоров'я і спортивних секціях, виробнича гімнастика, плавання і його різновиди, катання на гірських лижах, сноубордах, катання на ковзанах, у тому числі й на роликових, ігри з м'ячем (футбол, волейбол, теніс), воланами (бадмінтон), кулями (більярд) тощо [3, с. 9-12]. Їх оптимізація в умовах прискорення суспільного прогресу ґрунтується на особливостях цільової установки *фізичної рекреації* та урахуванні рекреаційних ресурсів, які безпосередньо впливають на фізичну рекреаційну діяльність людини.

Ефективність відтворення психофізичних, духовних та інтелектуальних сил людини, за результатами міжгалузевих досліджень (географія, фізика, хімія, соціологія, психологія та ін.), забезпечується комплексним використанням рекреаційних ресурсів, що включають окремі середовища, які, у той же час, об'єктивно пов'язані між собою потоками речовини та енергії. Відповідно, *комплексне використання середовищ* у процесі рекреаційної активності під час

дозвіллевої діяльності забезпечує отримання очікуваного рекреаційного ефекту, коли людина відчуває бадьорість і задоволення від відпочинку, психофізіологічний комфорт, збалансованість емоційних і соціокультурних самооцінок, готовність до нових навантажень за рахунок необхідного рівня енергообміну організму з середовищем унаслідок фізіологічного і психологічного оздоровлення, досягнення душевної рівноваги [18].

У зазначеному контексті інноваційною формою рекреаційної активності, що забезпечує умови комплексного використання рекреаційних ресурсів для отримання рекреаційного ефекту, є новий вид рухової активності, відомий як скандинавська або нордична ходьба.

Сьогодні скандинавську ходьбу розглядають як вид фізичної активності, що забезпечує включення в роботу 90% м'язів одночасно з використанням спеціальних палиць, схожих на лижні, для отримання максимальних фізіологічних ефектів: стимулювання природного імунітету, тренування серцево-судинної системи, формування правильної постави, покращення функцій зовнішнього дихання, вентиляції легень, збільшення обсягу кисню, що засвоюється організмом людини, покращення венозного відтоку крові, посилення обмінних процесів у організмі, швидкості спалювання жирів тощо.

Основними ж рекреаційними завданнями нордичної ходьби є: сприяння всебічному розвитку людини; зміцнення здоров'я та попередження захворювань; забезпечення повноцінного відпочинку людей різного віку і професій; підтримка високої працездатності; досягнення творчого довголіття, а останнім часом й отримання оздоровчого реабілітаційного ефекту. За максимального навантаження методика занять оздоровчою скандинавською ходьбою виключає експлуатацію організму заради отримання спортивних результатів, розвиненої мускулатури або красивого тіла. Вона спрямована на зміцнення резервів організму з урахуванням початкового рівня здоров'я та існуючих захворювань [6, с. 82-93].

Не знижуючи ролі технічної складової скандинавської ходьби, акцентуємо увагу на її рекреаційному ефекті, який

принципово відрізняє її від інших видів рекреаційної активності комплексним використанням рекреаційних ресурсів. Оздоровчий ефект скандинавської ходьби забезпечується зміною умов перебування, пов'язаним з "виходом" людини з повсякденних, одноманітних умов життя, безпосереднім контактом з природою. Вона забезпечує переключення нервово-емоційної сфери на нові об'єкти зовнішнього середовища, відволікання людини від її повсякденних, часто негативних впливів. У останні десятиріччя скандинавська ходьба розширила свій рекреаційний ресурс шляхом використання водного середовища, що стало підґрунтям для розвитку її нового напрямку – Аква Nordic Walking (скандинавська хода у воді).

Таким чином, основні функції організації сучасного дозвілля дорослих людей, які визначають його спрямованість та безпосередньо пов'язані з феноменом рекреаційного середовища, можуть бути виражені рядом напрямів діяльності:

- актуалізація ролі дозвілєвої діяльності дорослих;
- організація і забезпечення умов для проведення культурного дозвілля у всій його повноті й розмаїтості відповідно до потреб, інтересів і можливостей дорослих;
- розроблення і поширення нових технологій дозвілєвої діяльності, взаємодія з іншими типами установ культури, відпочинку, спорту для забезпечення ефективності, якості й інтенсивності роботи всієї сфери дозвілля в цілому;
- апробація, відпрацьовування і впровадження нової техніки, яка розробляється промисловістю для їх використання в сфері дозвілля;
- виділення приміщень для фізкультурно-оздоровчого дозвілля в складі закладу розміщення;
- об'єднання різних видів розважальних програм (танцювальних, атракціонних, комп'ютерних та ін.);
- активна розробка та впровадження комплексних активних форм дозвілєвої діяльності.

Література

1. Бібліотека – громада: відкритий простір [Електр. ресурс] /– Режим дост.: <http://ula.org.ua/ua/255-programi-proekti/2899-proekt-biblioteka-hromada-vidkrytyi-prostir-20.11.2015>.

2. Бочелюк В. Й. Дозвілєзнавство [навч. посіб.] / Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 208 с.
3. Гаврилов Д. Н. Двигательная активность и долголетие: организационные и методические аспекты / Гаврилов Д. Н., Романова Е. Е., Малинин А.В. // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №3. – С. 9-12.
4. Галкина Т. В. Музейная педагогика XXI века: социальные и образовательные проекты как новая форма работы с детской и молодежной аудиторией / Галкина Т. В. // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 8 (86). – С. 5-10.
5. Головка О. М. Організація готельного господарства: [навч. посібник] / О. М. Головка, Н. С. Кампов, С. С. Махлинець. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 338 с.
6. Жаринова Е. Н. Психолого-акмеологические технологии в образовании [учеб. пособ.] / Е. Н. Жаринова. – СПб. : Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2015. – 216 с.
7. "Заочний німецький абонемент (Україна)" Гете-Інституту [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.zt.ua/ua/projects/node/79> – 25.11.2015.
8. Ківшар Т. І. Рекреаційна функція бібліотеки початку XXI століття / Ківшар Т. І. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ["Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля"], (Київ, 4-6 червня 2004 р.) – К., 2004. – 176 с.
9. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К. : Школяр, 1997. – 149 с.
10. Костюченко О. В. Публічна бібліотека – центр інформаційного суспільства [Електр. ресурс] / Костюченко О.В. – Житомир, 2015. – Режим доступу: http://www.lib.zt.ua/sites/default/files/publication/dosv_rob.pdf – 28.12.2015.
11. Ловкова Т. Б. Библиотека как центр досуга: [учебно-метод. пособ.] / Ловкова Т.Б. – М. : Либерей-Бибинформ, 2009. – 104 с.
12. Лопухина Е. В. Играть по-русски / Лопухина Е. В., Михайлова Е. А. – Москва, 2003.
13. Максименко С.Д. Загальна психологія [навч. посіб.] / С. Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
14. Мистецька ніч [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://cosmosmuseum.info/2017/04/09/mystetska-nich/> – 21.04.18.
15. Основи рекреалогії (економіко-екологічний та маркетинговий аспект): [навч. посіб.] / І. О. Гродзинська, С. Г. Нездоймінов, О. В. Гусева, А.В. Замкова. – К. : "Центр учб. літ.", 2014. – 264 с.

16. Петрова І. В. Дозвілля у зарубіжних країнах [навч. посіб.] / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
17. Проект з розвитку туризму "Як тебе не любити, Києве мій!" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ula.org.ua/ua/255-programi-proekti/3003-proekt-z-rozvytku-turyzmu-yak-tebe-ne-liubyty-kyieve-mii> – 20.11.2015.
18. Рекреаційні ресурси та їх класифікація [Електр. ресурс]. – Режим дост. <http://ua-referat.com>–02.10.2015 р. – Загол. з екрану.
19. Ресурсно-інформаційний центр "Вікно в Америку" [Електр. ресурс]. – Режим дост. : <http://www.lib.zt.ua/ua/projects/node/78> – 25.11.2015.
20. Сидорчук Н. Психолого-педагогічні засади формування особистості студентів як майбутнього фахівця з вищою освітою / Нінель Сидорчук // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [кол. авторів]. – К.: Ніжин: Видавець: ПП Лисенко М.М., 2015. – 200 с.
21. Скрипник Л.В. Фізична рекреація у сфері дозвілля української молоді / Л. В. Скрипник, Г. М. Чепурда // Природа Західного Полісся та прилеглих територій. – 2012. – №9. – С. 370-374.
22. Українська бібліотечна асоціація: Історія Української бібліотечної асоціації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ula.org.ua/ua/pro-uba/istoriya> – 20.11.2015.
23. Щербакова В. В. Помощь Мельпомены или театр как терапия / Щербакова В. В. // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 816–818.
24. Neulinger J. The psychology of leisure / J. Neulinger. – C.C. Thomas Publisher Ltd, 1881. – 302 p.

**НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ПРОЕКТ
«ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ» ЯК ЧИННИК
РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ**

У січні 2017 року на базі обласного центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності-2009» започаткований науково-просвітницький проект «Школа педагогічної майстерності – 2017», ініційований громадською науково-педагогічною організацією «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І.А. Зязюна».

Співпраця з виконання заходів у межах узгодженої діяльності проекту «Школа педагогічної майстерності – 2017» і громадської науково-педагогічної організації «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І.А. Зязюна» забезпечується угодою Комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради про науково-методичне партнерство з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та спрямована на розвиток педагогічної майстерності, професійний саморозвиток вчителів; поширення передових наукових знань у галузі педагогіки, психології, філософії освіти, театральної педагогіки; організацію самоосвіти, підвищення рівня професійно-педагогічних компетентностей опанування новітніми методами, методиками та інтерактивними технологіями педагогічної взаємодії; адаптацію освітнього простору й педагогічної освіти України до європейських стандартів.

Положення про «Школу педагогічної майстерності-2017» було погоджено у січні 2017 року начальником управління освіти і науки облдержадміністрації, ректором КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» І. І. Смагіним, директором громадської науково-педагогічної організації «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І. А. Зязюна» В. М. Мозговим.

Головою науково-педагогічної ради науково-просвітницького проекту «Школа педагогічної майстерності-2017» обрано (на громадських засадах) Л. В. Корінну.

У 2017-2018 рр. відбулися два засідання *центру професійного саморозвитку вчителя* «Школа педагогічної майстерності – 2017»: методичний полілог «Майстерність організації педагогічної взаємодії» та педагогічні читання «Педагогічна майстерність у контексті компетентнісного підходу до педагогічної діяльності вчителя».

Науково-методичною радою закладу освіти, відповідно до плану роботи Школи та завдяки науково-методичній підтримці її засновників, організовані та проведені науково-методичні заходи: *всеукраїнські науково-практичні конференції*: «Сучасні проблеми розвитку та впровадження системи моніторингу якості освітнього процесу: теоретичні основи, досвід, перспективи»; «Теорія і практика формування та розвитку педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінантних складових педагогічної дії» (2017 р.). Конференції організовані та проведені за участю навчально-наукового-виробничого комплексу «Полісся» Житомирського державного університету імені Івана Франка, Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», громадської науково-педагогічної організації «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І. А. Зязюна», Міжнародного освітянського «Партнер-клубу»; *педагогічна рада* «Місце і роль виховних заходів у формуванні та становленні творчої особистості ліцеїста як відповідального громадянина-патріота України»; *семінар-практикум* «Технології розвитку творчого потенціалу в освітньому процесі. Від теорії до практики» та багато інших заходів. За підсумками проведених заходів створено банк методик щодо розвитку критичного мислення, креативності, творчого потенціалу в учасників освітнього процесу, консультпункт для вчителів з питання впровадження технологій розвитку творчого мислення, творчої співпраці; створення освітньо-розвивального середовища, акмеологічного простору уроку.

Видані збірки наукових праць, рекомендовані до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка: «Розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу як запорука якісних змін освітнього середовища навчального закладу», «Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінантних складових педагогічної дії: теорія і практика».

Під керівництвом науково-методичного керівництва ради Школи продовжив свою роботу *постійно діючий психолого-педагогічний семінар* «Фактори впливу ефективних педагогічних технологій на розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу». З метою підвищення рівня професійної майстерності педагогічних працівників, ключових компетентностей учнів були проведені засідання: «Педагогічна інноватика», «Саморозвиток та самовдосконалення особистості» за участю науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка, комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради. У ході засідань відбулися тренінги для членів педагогічного колективу, ліцеїстів. Традиційно у жовтні щороку організовується робота психолого-педагогічного консилиуму за результатами комплексної діагностики ліцеїстів перших та других курсів. Модераторами у 2017-2018 н.р. виступили кандидат психологічних наук, доцент соціально-психологічного факультету ЖДУ імені Івана Франка О. В. Мазяр, що провів майстер-клас «Урахування в організації навчально-виховної діяльності вікових особливостей підлітків»; кандидат психологічних наук, доцент соціально-психологічного факультету ЖДУ імені Івана Франка Н. Ф. Плотницька провела психолого-педагогічний тренінг для батьків «Як успішно підготуватися до ЗНО. Мотивація учнів»; Н. О. Осадчук – психолого-педагогічний семінар «Особливості мотивації до навчальної діяльності».

Підвищує творчий потенціал учасників «Школи педагогічної майстерності-2017» співпраця з Міжнародним освітянським «Партнер-клубом». Педагоги ліцею-інтернату

активно співдіють з його членами, беруть участь у конференціях, семінарах, організовують та проводять на базі ліцею-інтернату спільне засідання з навчально-науково-виробничим комплексом «Полісся» з метою обговорення теоретико-методичних засад розвитку національної освітньої системи, обміну досвідом інтеграції сучасних наукових досліджень у сфері розробки та впровадження системи моніторингу якості освітнього процесу, пошуку та виявлення ефективності підходів та технологічних рішень застосування інноваційних технологій розвитку і саморозвитку обдарованої молоді; стали співорганізаторами круглого столу «Інноваційний розвиток навчального закладу – стратегія реформування шкільної освіти в Україні» на базі Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Педагоги ліцею-інтернату за період 2017-2018 рр. взяли активну участь у підготовці та роботі численних семінарів, тренінгів, круглих столів.

Учителі та вихователі ліцею-інтернату є членами обласних творчих груп учителів біології, хімії, математики, економіки, української мови й літератури, географії, історії та правознавства, вихователів шкіл-інтернатів при комунальному закладі «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, беруть активну участь у їх засіданнях, що проводяться щоквартально, у тому числі на базі ліцею-інтернату. Досвід їх діяльності висвітлюється на сторінках «Педагогічної Житомирщини» – науково-методичного видання комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

У жовтні 2017 року проведено розширене засідання науково-методичної ради ліцею-інтернату спільно з представниками науково-педагогічної ради Школи «Організація науково-методичного супроводу та організація науково-експериментальної діяльності ліцею-інтернату в 2017-2018 н.р.», видано відповідний наказ. У січні 2018 року на розширеному засіданні науково-методичної ради представлено захист тем дослідження методичних комісій:

«Вплив ІКТ та інформаційно-цифрової компетентності педагога на становлення та розвиток гуманітарно-обдарованої особистості учня» (методична комісія вчителів української мови й літератури та зарубіжної літератури); «Інтегровані уроки як інструмент створення передумов для розвитку креативності й ключових компетентностей ліцеїстів» (методична комісія вчителів хімії, біології та фізики); «Статистичні дослідження тенденцій розвитку освітніх потреб жителів Житомирської області» (методична комісія вчителів математики, економіки, інформатики); «Вплив етнокультурних чинників на розвиток громадянських компетенцій учнів» (методична комісія вихователів, керівників гуртків); «Літній мовний табір «Fortun» – створення англomовного середовища та умов для заохочення до вивчення англійської мови» (методична комісія вчителів іноземних мов); «Формування творчого потенціалу ліцеїстів шляхом їх участі в інтелектуальних змаганнях» (методична комісія вчителів історії, правознавства та географії). На засіданні також проаналізовано координування залучення науковців ЖДУ імені Івана Франка до участі в науково-експериментальній діяльності методичних комісій та творчих груп педагогів ліцею (розробка науково-дослідницької тематики, наукове консультування, наукове рецензування, спільні засідання та публікації тощо); апробацію результатів експериментальної науково-методичної діяльності педагогічного колективу на науково-практичних конференціях та семінарах; системність та якість провадження експериментальної науково-методичної роботи у методичних комісіях відповідно до індивідуальних планів; проведено експертизу поданих до друку науково-методичних матеріалів відповідно до науково-методичних стратегій педагогів.

За підсумками сьомої Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти» ліцей-інтернат нагороджений золотою медаллю та дипломом Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України у номінації «Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у закладах освіти»; ліцей-інтернат нагороджений золотою медаллю на

конкурсі IX Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2017» (24-26.10.2017 р.) Почесним дипломом Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України у номінації «Застосування сучасних інноваційно-комунікаційних технологій для формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу». У ході роботи цих освітянських форумів педагоги ліцею провели семінари, майстер-класи для їх учасників. За презентацію науково-освітніх досягнень на Фестивалі експериментальних закладів освіти України та впровадження інновацій в освітню практику ліцей-інтернат удостоєний Почесного звання «Лідер сучасної освіти» від Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України.

Професійний творчий розвиток педагогічних працівників сприяє розвитку інноваційно-розвиненого освітнього середовища ліцею-інтернату, основними характеристиками якого стали: забезпечення умов для випереджувального розвитку особистості, які включають цілісність навчання й розвитку впродовж життя; багатоаспектність і достатність інформації, спрямованої на розв'язання педагогічних труднощів і проблем у системі освіти, що дозволяє будь-якому об'єктові сучасного освітнього середовища отримати професійний і особистий розвиток; забезпечення педагогічної взаємодії на глобальному, міждисциплінарному, лінгвістичному, інноваційному, інформаційно-комунікаційному, культурному та міжособистісному рівнях.

Упровадженню ефективної організаційної структури управління, створенню інформаційної бази з науково-методичної стратегії ліцею-інтернату сприяє те, що ліцей є: дійсним членом Всеукраїнської Асоціації Шкіл Майбутнього; активно співпрацює (за рахунок участі в семінарах, вебінарах та конференціях) з Інститутом обдарованої дитини та Інститутом проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Основними напрямками співпраці є організація та проведення семінарів і тренінгів з питань забезпечення

підтримки обдарованої особистості; підготовка та реалізація спільних проектів та наукових програм (наприклад, видання за участю викладачів кафедри історії України Житомирського державного університету імені Івана Франка книги «Пам'ятаємо вічно»); проведення спільних науково-теоретичних та науково-практичних конференцій (зокрема, традиційна щорічна студентсько-учнівська краєзнавча конференція «Наш край та сьогодні»), спільних засідань методичних комісій і кафедр Житомирського державного університету імені Івана Франка; видавництво посібників, методичних матеріалів, підготовка до друку результатів спільних досліджень; забезпечення керівництва науково-дослідними роботами ліцеїстів, у т.ч. в рамках Малої академії наук «Інтелектуал».

З 2017 року на базі методичної комісії вчителів математики, інформатики, економіки ліцею-інтернату щосеместрово проводить засідання Центр теорії і методики особистісно-розвивального навчання математики, який очолює доктор педагогічних наук, професор ЖДУ імені Івана Франка С. П. Семенець.

Метою діяльності Центру є координування науково-дослідної педагогічної роботи щодо розробки, науково-теоретичного обґрунтування та експериментального впровадження концептуальної моделі особистісно-розвивального навчання математики, поширення та популяризація отриманих результатів у освітній процес; апробування та оприлюднення результатів наукового пошуку; надання навчально-методичної допомоги вчителям математики задля забезпечення розвивальної функції навчання. Основними напрямками діяльності Центру є: координування актуальної проблематики щодо професійно-особистісного розвитку в математичній освіті; створення інформаційних ресурсів задля популяризації та поширення досвіду результатів діяльності Центру; залучення до досліджень учителів математики в рамках співпраці з освітніми закладами, що входять до комплексу «Полісся»; організація стажування та підвищення кваліфікації учителів математики, які працюють за психолого-педагогічною системою «Розвивальне навчання»;

проведення науково-методичних конференцій і семінарів, засідань «круглих столів» з проблем розвитку особистості в математичній освіті; встановлення та координація співпраці з науковими інституціями, українською асоціацією «Розвивальне навчання»; профорієнтаційна робота серед учнівської молоді.

3 квітня 2018 року відбулося чергове засідання Центру теорії і методики особистісно-розвивального навчання математики з теми "Математичні здібності старшокласників: зміст, структура, особливості розвитку та діагностики". Модератором була вчитель математики ліцею-інтернату, аспірант кафедри математичного аналізу Житомирського державного університету імені Івана Франка О. В. Чугунова.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 19.01.2017 року №79 «Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України на 2017-2021 роки» обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей входить до базових навчальних закладів – учасників дослідження за темою: «Ліцей – авторський навчальний заклад «Школа становлення відповідального громадянина». Практика інноваційного розвитку моделі авторської школи ліцею-інтернату, спрямована на виховання успішного та конкурентоспроможного учня – громадянина нашої держави та професійного зростання вчителя у контексті практичної реалізації основних положень Концепції «Нова українська школа», представлена у науково-методичному посібнику «Авторська школа в Україні», що схвалена комісією з питань інноваційної діяльності й дослідно-експериментальної роботи з проблем виховання, розвитку дітей та учнівської молоді закладів освіти Науково-методичної ради з питань освіти МОН України.

Міністерством економічного розвитку і торгівлі України 03.01.2018 року прийнято рішення зареєструвати авторське право на Науковий твір «Авторська модель «Школа

становлення відповідального громадянина»; автор: Корінна Людмила Віталіївна (свідоцтво №75769).

Досвід системного впровадження в освітню практику ліцею-інтернату науково-методичних засад розвитку професійної майстерності педагогів представлено у 2017-2018 н.р. у таких науково-практичних заходах:

- організованому та проведеному педагогами ліцею-інтернату засіданні круглого столу IX Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» (24.10.2017 року) за темою: «Роль сучасних освітніх технологій у розвитку творчого потенціалу педагогів і учнів»;

- Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми розробки і впровадження системи моніторингу якості освітнього процесу: теоретичні основи, досвід, перспективи» (30.03.2017 року) на базі ліцею-інтернату за участі управління освіти і науки облдержадміністрації, КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, Міжнародного освітянського «Партнер-клубу», навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся»;

- засіданнях обласних творчих груп вчителів математики, хімії, біології, географії, іноземних мов (21.09, 26.09, 19.09, 09.11.2017 року) на базі комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради;

- II Київському дитячо-юнацькому форумі «М-18: ми можемо більше» в рамках міжнародного проекту з громадського виховання і політичної просвіти «Ми можемо більше. За активність дітей і молоді в Східній Європі» (12.11.2017 року) – представлення дослідницьких проектів;

- Міжнародному навчально-практичному семінарі «Ефективні форми і методи розвитку громадської активності й залучення дітей і молоді» (13-14.11.2017 року); виступ з теми «Науково-дослідницька діяльність ліцеїстів як фактор становлення та розвитку громадянської компетентності»;

- Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід» на базі ліцею-інтернату за участі

Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Вищої педагогічної школи Польської спілки вчителів, Академії Ігнатіанум у Кракові, Оломоуцького університету Палацького (Чехія), Прешовського університету (Словаччина), Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (16.11.2017 року; підготовлено статтю «Педагогічні засади професійної орієнтації обдарованої особистості в освітньому процесі ліцею-інтернату»;

- загальних зборах Національної академії педагогічних наук України в складі делегації педагогів та науковців Житомирської області (17.11.2017 року);

- методико-дидактичних семінарах для вчителів німецької та англійської мов (27.11.2017 року) за участі референтів Гете-Інституту та підтримки МОН України «Вивчення німецької мови з використанням цифрових мультимедійних засобів», виступи «Використання мобільних засобів учнів у проектній роботі», «Викладання лінгвокраїнознавства – інновативні підходи», «Підготовка учнів до іспитів на рівнях A1 та B2»;

- IX Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді» (м. Одеса, 06-07.12.2017 року); виступ за науковою тематикою «Єдиний освітній простір: технологічні засади, особливості формування»;

- III Всеукраїнських педагогічних читаннях «Педагогічна майстерність І. А. Зязюна як поступ до оновлення національної педагогічної науки і освіти» (1-2.03.2018 року м. Івано-Франківськ), серед організаторів: МОН України, НАПН України, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих; підготовлено статтю «Професійний саморозвиток учителя як домінантний вектор педагогічної майстерності»;

- Всеукраїнській науково-практичній конференції «Формування нового освітнього середовища як важлива умова модернізації української школи» за участю Асоціації керівників закладів освіти «Відроджені гімназії України» (17-24.04.2018 року); доповідь «Освітня політика сучасної школи»;

- Всеукраїнському семінарі-практикумі «Історична освіта як інструмент формування суспільної свідомості учнів МАН України: регіональні особливості» за участі МОН України та Національного центру «Мала академія наук України» (22.05.2018 року), виступ «Виховання відповідального громадянина в умовах розвивального освітнього простору ліцею для обдарованих дітей»;

- Міжнародній програмі наукового стажування «Інновації у вищій освіті: світові тенденції та регіональний досвід» (Академічне співтовариство Михайла Балудянського м. Кошице, Словаччина) (17-20.05.2018 року), доповідь «Педагогіка партнерства як основа оновленої системи особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу».

За підсумками реалізації науково-методичних самоосвітніх тем педагогічними працівниками ліцею-інтернату укладені численні методичні посібники та видання, що здобули дипломи I-II ступеня на виставці «Сучасна освіта Житомирщини» та занесені до каталогу кращого досвіду педагогів області. Серед них:

- «Організація навчально-дослідницької роботи з географії» (Томляк Микола Іванович); в інформаційно-навчальному виданні представлені матеріали з досвіду роботи вчителя географії про вплив вибору методів навчання на розвиток творчих здібностей ліцеїстів на уроках географії; розглянуто методи навчання, які сприяють розвитку творчого мислення, дають змогу домогтися від ліцеїстів твердих осмислених знань, стимулюють їх до повсякденної творчої праці.

- «Інноваційні технології на уроках і в позаурочній роботі з історії» (Преснякова Наталія Петрівна); інформаційно-методичне видання вміщує матеріали (у тому числі й відеоматеріали) організації учнівської науково-дослідницької діяльності на уроках історії та в позаурочний час.

- «Реалізація принципів лекційно-практичної форми викладання математики у старшій школі» (Калачова Лариса Володимирівна). В інформаційно-навчальному виданні представлені матеріали з досвіду використання лекційно-

практичної системи викладання математики в профільних класах як засобу формування ключових та предметних компетентностей ліцеїстів. Реалізація принципів лекційно-практичної системи викладання дає змогу практикувати продуктивне навчання, сприяє формуванню компетентної, творчої особистості, вчить бачити та застосовувати математику в реальному житті. Лекційно-практична система удосконалює психолого-педагогічні підходи до знаходження нових засобів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу.

- «Співпраця вихователя та батьків у формуванні особистості ліцеїста» (Дідковська Ірина Григорівна); видання присвячене партнерським стосункам у системі «батьки-підліток-педагоги», досліджено основну мету і завдання, в основі яких покладено принцип гуманізму, демократизму, єдності сім'ї та школи, наступності й спадковості поколінь. Визначені основні проблеми взаємодії ліцею-інтернату та сім'ї, форми роботи щодо їх реалізації; наводяться вислови відомих педагогів для підкріплення своїх думок щодо виховання підростаючого покоління та співпраця батьків із педагогами. Представлена розробка проекту «Моя мала родина – в родині Україні».

- «Організація роботи з обдарованими дітьми у процесі викладання історії, правознавства» (Басалаєва Олена Вікторівна); інформаційно-методичне видання висвітлює систему роботи педагога з обдарованими дітьми в старшій школі; вміщує перелік компетентностей, якими має володіти вчитель для того, щоб ефективно використовувати інновації, розробки типових уроків. У виданні досліджується сутність понять «обдарованість», «проект», «диспут», «турнір» тощо. Розглядаються питання, пов'язані з професійною підготовкою вчителів до роботи з обдарованими учнями в умовах сучасної школи. Пропонуються деякі поради стосовно організації роботи з учнями з високим творчим потенціалом, мотивованими до навчання.

- «Організація роботи з обдарованими дітьми в процесі навчання хімії» (Левончук Наталія Олександрівна); в інформаційно-методичному виданні досліджено сутність,

особливості й методику організації роботи з обдарованими дітьми, особливості розвитку їх здібностей та мотивації на уроках хімії. Розглянуто творчі методи, які сприяють ефективній роботі з обдарованими дітьми в урочний та позаурочний час.

- «Шляхи формування загальнокультурної компетентності ліцеїстів у процесі навчання української мови й літератури у старшій школі» (Бобровницька Ірина Володимирівна); в інформаційно-методичному виданні представлені матеріали, що стосуються компетентнісного підходу до навчання за вимогами Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Акцентується увага на формуванні загальнокультурної компетентності учнів старшої школи на уроках української мови та літератури. Представлені різні види завдань та вправ, що можуть застосовуватися вчителями-словесниками.

- «Використання інноваційних технологій для формування інформаційно-комунікативної компетентності на уроках англійської мови» (Головіна Валентина Леонідівна); дана робота розкриває особливості використання інноваційних засобів на уроках англійської мови, увага акцентується на формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності, яка на сучасному етапі розвитку освіти забезпечує виконання президентського указу №641/2015 «Про оголошення 2016 року роком англійської мови в Україні». Ураховуючи роль англійської мови як мови міжнародного спілкування, із метою сприяння її вивченню для розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, важливим на сьогодні є використання сучасних досягнень та інновацій у процесі вивчення іноземної мови. Під час написання роботи були вирішені такі завдання: дослідження сутності понять компетентності та компетенції, визначення відмінності інноваційного типу навчання від традиційного, виділення основних видів інновацій, які застосовуються в сфері освіти, сформовано перелік компетентностей, якими має володіти вчитель для того, щоб ефективно використовувати інновації, розробка

типових уроків, у яких вдало поєднується традиційний урок із елементами різних інноваційних технологій.

- «Групова навчальна діяльність учнів як засіб реалізації діяльнісного підходу на уроках хімії» (Позднякова Лариса Костянтинівна); в інформаційно-методичному виданні представлені матеріали, що розкривають сутність і особливості групової навчальної діяльності учнів як засобу реалізації діяльнісного підходу на уроках хімії. Розглянуто методику організації групової навчальної діяльності на різних видах навчальних занять: семінарах, заліках, практикумах з розв'язування експериментальних та розрахункових задач, що сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь, формує поняття обов'язку і відповідальності, виховує самостійність, уміння співпрацювати. З'ясовано можливості використання інтерактивних технологій на уроках хімії, що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу, розвитку предметних та ключових компетентностей учнів.

- «Формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови в старших класах» (Нечипорчук Ольга Євгенівна); інформаційно-методичне видання містить матеріали про теоретичні засади, методику та власний досвід формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови в старших класах. Представлено методи, які вчать ліцеїстів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

- «Візуалізація навчального матеріалу в процесі вивчення української мови й літератури» (Лознюк Анжела Леонідівна); в інформаційно-методичному виданні представлені матеріали вчителя української мови й літератури з досвіду практичного застосування візуалізації навчального матеріалу в процесі вивчення предмету з метою активізації пізнавальної діяльності учнів. Розглянуто ілюстративні та інші інноваційні види візуалізації навчання на уроках української мови та літератури, які сприяють розвитку в ліцеїстів творчого, креативного мислення, спонукають їх до пошукової й дослідницької діяльності.

- «Формування практичних умінь учнів у процесі виконання лабораторних та практичних робіт з біології»

(Міщенко Валентина Олексіївна); лабораторні й практичні роботи в курсі біології є важливою організаційною частиною навчальної програми. Їх виконання обов'язкове для кожного вчителя, що необхідно для підвищення освітнього рівня учнів та отримання навичок щодо практичного використання отриманих знань. Лабораторно-практичні заняття сприяють формуванню вмінь і навичок учнів, учать їх планувати свою діяльність і здійснювати самоконтроль. У зв'язку з тим, що існують особливі складності в проведенні практичних робіт у профільних старших класах, методичні матеріали розроблені з урахуванням теоретичної, практичної підготовки та контролю знань учнів.

- «Міжпредметні зв'язки як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Математика в економіці» (Слісєєва Валентина Володимирівна); міжпредметні зв'язки дозволяють будувати пізнавальну діяльність учнів на основі загальнонаукових ідей і методів. Спільність структурних компонентів навчальних предметів та навчальної діяльності служить джерелом міжпредметних зв'язків у процесі навчання. Усвідомлене вивчення міжпредметного завдання сприяє тісній кореляції знань і способів дій у структурі умінь його вирішення. Процес пізнання, збагачений міжпредметними зв'язками, активізує розумові процеси, служить джерелом стійкого інтересу школярів.

За підсумками укладається науково-методичний посібник «Освітньо-дидактичні процеси в сучасному закладі освіти: досвід, проблеми, перспективи».

Завдяки співпраці з науковими установами МОН України та НАПН України, закладами вищої освіти в освітньому процесі ліцею-інтернату забезпечується реалізація комплексу організаційних та психолого-педагогічних факторів, спрямованих на формування розвивального середовища та проектування індивідуальної траєкторії особистісного творчого розвитку педагогів і ліцеїстів, що мають високу мотивацію до отримання освіти, креативні здібності. Він включає в себе використання принципів стратегічного управління збалансованим розвитком ліцею-інтернату; реалізацію моделі освітньої

системи ліцею-інтернату як багатoproфiльного навчального закладу; психолого-педагогiчний супровiд дiтей i молодi з рiзними типами обдарованостi та рiвня розвитку творчого потенцiалу на всiх етапах освiтнього процесу; динамiчний комплекс заходiв науково-дослiдницького та експериментального характеру, що стимулюють формування первинного досвiду самостiйного авторського розв'язання наукових проблем в рамках роботи наукового товариства «Інтелектуал»; органiзацiю та проведення конкурсiв, iнтелектуальних турнiрiв, фестивалiв, змагань, виставок, спрямованих на розвиток та пiдтримку обдарованостi, творчого потенцiалу учасникiв навчально-виховного процесу; використання прийому рефлексивної педагогiчної оцiнки результату творчих зусиль учителiв, учнiв у режимi конструктивного аналізу як самооцiнки продукту особистiсного зростання; стимулювання педагогiчних працiвникiв у їх прагненнi до самореалiзацiї.

Постiйна робота над собою, власним професiйним удосконаленням, умiння дiагностувати готовнiсть до педагогiчної дiяльностi й на цiй основi розробити iндивiдуальну програму (карту) професiйного самовдосконалення – необхiднi якостi компетентного вчителя-професiонала, вияв його громадянської вiдповiдальностi.

Індивідуальна програма (карта) включає рекомендовані показники результатів діяльності педагога та налаштовує його на безпосередню відповідальність за власне професієне становлення та творче зростання, де особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації за напрямками:

- оволодіння новим змістом освіти, в тому числі за допомогою самоосвіти;

- участь у роботі центру «Школа педагогiчної майстерностi – 2017»;

- навчання застосуванню сучасних iнновацiйних технологiй у навчально-виховному процесi;

- робота над самоосвiтньою науково-методичною стратегiєю;

- участь у дослiдно-експериментальній дiяльностi, яка здiйснюється в лiцеї-інтернаті за чотирма напрямками:

1) ліцей – авторська Школа становлення відповідального громадянина (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 19.01.2017 року №79 «Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України»);

2) «Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу; наказ МОН України від 30.12.2013 року №1858;

3) «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності у навчально-виховний процес навчальних закладів» (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 17.06.2013 року №776 «Про розширення бази для проведення дослідно-експериментальної роботи «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності у навчально-виховний процес навчальних закладів»);

4) «Формування цінностей суспільства сталого розвитку засобами навчального процесу» (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 28.12.2015 року №1/9-625 «Щодо навчального курсу «Основи стратегії сталого розвитку України»», наказу управління освіти і науки облдержадміністрації від 16.01.2016 року №01-30).

Дієвій реалізації індивідуальних програм професійного та творчого зростання сприяє цілеспрямована робота з узагальнення педагогічного досвіду, прогресивних методик і нових технологій навчання. Для реалізації цих завдань у ліцеї-інтернаті напрацьована сітка програмних заходів:

- функціонує педагогічна виставка: «Інноваційні педагогічні технології, творчі доробки, передові педагогічні ідеї та знахідки педагогів ліцею»;

- забезпечено участь учителів у роботі обласної, національних та міжнародних освітянських виставок «Сучасна освіта Житомирщини», «Інноватика в сучасній освіті», «Сучасні заклади освіти». Ліцей відзначено 10 золотими, 3 срібними та бронзовою медалями від їх організаторів: Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України за

активну участь у розробці та упровадженні освітніх інновацій;

- щороку за підсумками обласної педагогічної виставки «Сучасна освіта Житомирщини» – кращий перспективний досвід педагогів ліцею-інтернату розміщується на сайті комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, вчителі нагороджуються дипломами у конкурсі з тематичних номінацій. За 2016-2017 роки 15 педагогів ліцею-інтернату були удостоєні дипломів I-III ступенів;

- створено музей історії ліцею;

- створено банк прогресивного педагогічного досвіду;

- щороку проводиться загальноліцейна конференція «Ліцейний олімп» з метою підтримки та пошанування вчителів, що підготували учнів – переможців III та IV етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад, II та III етапів конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт членів Малої Академії Наук.

У навчальному закладі створена атмосфера професійної психологічної та соціальної підтримки педагогів, здійснюється постійна актуалізація важливості творчої, пошукової, дослідно-експериментальної роботи.

У 2017 р. понад 100 ліцеїстів отримали нагороди Міжнародного математичного конкурсу «Кенгуру», фізичного «Левеня», з інформатики та комп'ютерної вправності «Бобер», конкурсу юних істориків «Лелека».

За результатами ЗНО-2017 ліцеїсти мають кращі показники серед загальноосвітніх закладів області: якісний показник (кількість учнів, що склали ЗНО на 160-200 балів) майже удвічі вищий, порівняно із загальною кількістю осіб, що брали участь у тестуванні.

У 2017-2018 н.р. ліцеїсти здобули 49 дипломів I, II та III ступенів на III етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад з навчальних предметів, другому етапі конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт членів МАН.

Здатності до саморозвитку, синтезу нових ідей та нестандартних рішень сприяє підготовка та участь ліцеїстів у інтелектуальних змаганнях: турнірах юних фізиків, хіміків, математиків, істориків, правознавців, журналістів,

конкурсах знавців іноземних мов, що спонукають до розвитку творчої уяви, дивергентності мислення, здатності висловлювати оригінальні думки, інтеграції та синтезу інформації, установлення причинно-наслідкових зв'язків. Команда ліцеїстів дебат-клубу «Фенікс» 13.04.2018 року стала однією з переможниць I обласного турніру «Дебати лідерів»; команда ліцеїстів III-IV курсів філологічного профілю «FourthEstate» здобули диплом III ступеня на XIV Всеукраїнському турнірі юних журналістів та диплом за перемогу в номінації «Вдалий дебют».

Компетентного, творчого учня виростить лише творчий, професійний учитель. Педагогічні працівники ліцею-інтернату стають лауреатами конкурсів педагогічної майстерності. Зокрема, вчитель інформатики ліцею-інтернату О. А. Клименко стала лауреатом фінального етапу Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2017» у номінації «Інформатика». Педагоги закладу співпрацюють з рядом національних та закордонних інституцій, а саме: Гете-інститут (Київ-Мюнхен), Литовський християнський коледж (м. Клайпеда), британські та німецькі видавництва підручників та посібників, є членами ПАШ «ЮНЕСКО». З метою ознайомлення з системою освіти Польщі, Німеччини, Чехії, Словаччини відбуваються поїздки до закордонних освітніх закладів, здійснюється співпраця над проектами «Puzzle the painters»; «Художники XX століття», мета яких – дізнатися про роботи видатних художників європейських країн та рідної Житомирщини; є учасниками «Літньої біологічної школи» тощо.

Учитель, його майстерність, його таланти – невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіляких потрясінь і негараздів.

Професійна майстерність, компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку педагога впродовж життя. Вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи. Домінуючим чинником у педагогічній майстерності,

професійній компетентності є особистість учителя, його творчий потенціал.

Центр професійного саморозвитку вчителя «Школа педагогічної майстерності-2017» продукує усвідомлення вчителями суті педагогічної майстерності, формує в них потреби професійного розвитку впродовж життя, спрямовує професійний розвиток учителя у напрямках:

- організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності;

- аналізу педагогічної ситуації на засадах професіональної педагогічної взаємодії;

- удосконалення техніки управління прийомami налагодження контакту в педагогічній взаємодії «вчитель-учень», «учитель-батьки»;

- усвідомлення необхідності об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю професійною майстерністю.

Професійна майстерність учителя є важливим компонентом особистості педагога, творчим чинником, здатним пробудити душу учня, вона є і метою, і результатом педагогічного впливу системи освіти на особистість педагога.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ ЗА ТОРГІВЛЮ ЛЮДЬМИ

Курс на інтеграцію до Європейського Союзу вимагає від України докорінного реформування й приведення у відповідність з міжнародними та європейськими стандартами всіх сфер суспільного життя, зокрема й пенітенціарної системи, що передбачає, передусім, наукове обґрунтування нової мети, упровадження інноваційного змісту, форм і методів роботи із засудженими на основі принципів гуманізму, педагогізації та соціальної переорієнтації процесів призначення, виконання й відбування покарань. У зв'язку з цим особливого значення в контексті нової кримінально-виконавчої політики України набуває проблема соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми в пенітенціарних закладах як відносно новий напрям досліджень у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці, спрямований на пошук ефективних шляхів ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами. Актуальність проблеми торгівлі людьми як одного із найтяжчих злочинів проти людства обумовлена активізацією злочинних транснаціональних угруповань, які отримують мільярдні прибутки. За таких обставин виникає нагальна потреба не тільки у покаранні засуджених за торгівлю людьми, а підготовці фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи з ними.

Тому метою нашої наукової розвідки стало обґрунтування підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми.

Розглянемо, насамперед, особливості проблеми торгівлі людьми та покарання за злочинну діяльність у цій сфері.

Проблему торгівлі людьми у своїх працях розглядали сучасні дослідники в контексті: правового забезпечення протидії торгівлі людьми/дітьми О. Бандурка, Т. Дорошок,

М. Євсюкова, Л. Калашікова, Н. Карпачова, Л. Ковальчук, К. Левченко, І. Трубавіна, І. Шваб та ін. Однак підготовка фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми залишається не висвітленою.

Торгівля людьми має глибинне історичне коріння. Жертвами торгівлі людьми можуть стати чоловіки, жінки, діти – з метою примусової праці, сексуальної експлуатації, жебрацтва. Цей злочин характерний не лише для України. Нині у світі, за словами ватиканського наглядача ООН Бернардито Ауса, жертвами торгівлі людьми стали близько 40 мільйонів людей, і кожен рік їхні ряди поповнюються більше ніж 3 мільйонами чергових рабів. Серед них майже 80% – це жінки і діти. Сучасна торгівля людьми – це індустрія з прибутком понад 32 мільярди доларів у рік [22].

Україна зробила прогресивний поступ щодо боротьби з цим жахливим явищем. Національне законодавство відкориговане відповідно до міжнародних стандартів щодо боротьби торгівлею людьми, зокрема у КК України у статті 149 «Торгівля людьми або інша незаконна угода щодо людини» зазначено:

1. Торговля людьми або здійснення іншої незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації, з використанням обману, шантажу чи уразливого стану особи, – караються позбавленням волі на строк від трьох до восьми років.

2. Дії, передбачені частиною першою цієї статті, вчинені щодо неповнолітнього або щодо кількох осіб, або повторно, або за попередньою змовою групою осіб, або службовою особою з використанням службового становища, або особою, від якої потерпілий був у матеріальній чи іншій залежності, або поєднані з насильством, яке не є небезпечним для життя чи здоров'я потерпілого чи його близьких, або з погрозою застосування такого насильства, – караються позбавленням волі на строк від п'яти до дванадцяти років з конфіскацією майна або без такої.

3. Дії, передбачені частиною першою або другою цієї статті, вчинені щодо малолітнього, або організованою

групою, або поєднані з насильством, небезпечним для життя або здоров'я потерпілого чи його близьких, або з погрозою застосування такого насильства, або якщо вони спричинили тяжкі наслідки, – караються позбавленням волі на строк від восьми до п'ятнадцяти років з конфіскацією майна або без такої.

Примітка 1. Під експлуатацією людини в цій статті слід розуміти всі форми сексуальної експлуатації, використання в порнобізнесі, примусову працю або примусове надання послуг, рабство або звичаї, подібні до рабства, підневільний стан, залучення в боргову кабалу, вилучення органів, проведення дослідів над людиною без її згоди, усиновлення (удочеріння) з метою наживи, примусову вагітність, втягнення у злочинну діяльність, використання у збройних конфліктах тощо.

2. У статтях 149 та 303 цього Кодексу під уразливим станом особи слід розуміти зумовлений фізичними чи психічними властивостями або зовнішніми обставинами стан особи, який позбавляє або обмежує її здатність усвідомлювати свої дії (бездіяльність) або керувати ними, приймати за своєю волею самостійні рішення, чинити опір насильницьким чи іншим незаконним діям, збіг тяжких особистих, сімейних або інших обставин.

3. Відповідальність за вербування, переміщення, переховування, передачу або одержання малолітнього чи неповнолітнього за цією статтею має наставати незалежно від того, чи вчинені такі дії з використанням обману, шантажу чи уразливого стану зазначених осіб або із застосуванням чи погрозою застосування насильства, використання службового становища, або особою, від якої потерпілий був у матеріальній чи іншій залежності [19].

Зауважимо, що в Україні виявленням та протидією торгівлі людьми займаються державні органи – Мінсоцполітики, Міністерство внутрішніх справ, Національна поліція, Держприкордонслужба та низка громадських організацій. Так «за період з січня по грудень 2016 року представництво Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні виявило 1151 особу, яка постраждала від торгівлі людьми (ОПТА) з метою трудової та

сексуальної експлуатації у 21 країні, у т.ч. в Україні, та надало їм допомогу», – йдеться у звітних матеріалах МОМ [20].

Росія залишається основною країною призначення для торгівлі людьми з України – 67% випадків у 2016 році. На другому місці – країни-члени Європейського Союзу, звідки повернулося 17% постраждалих осіб, з них понад 86% постраждали у Польщі, решта – в Італії, Німеччині, Греції, Фінляндії, Литві, Австрії, Чехії та Великобританії. Кількість осіб, які постраждали від внутрішньої торгівлі людьми, зростає і в минулому році становила 9% від загальної кількості випадків [21].

У 2016 році Мінсоцполітики ініціювало розробку національної стратегії запобігання торгівлі людьми та узгодило її з іншими суб'єктами у сфері протидії торгівлі людьми під час засідань міжвідомчих робочих груп. У грудні 2016 р. під час засідання Ради Безпеки Організації Об'єднаних Націй окреслили загальні проблеми, пов'язані з торгівлею людьми на непідконтрольних уряду України територіях. Організації Об'єднаних Націй було запропоновано визначити пріоритетність проблеми сексуального насильства в регіонах Східної України, які постраждали від конфлікту.

На часі штат працівників департаменту Національної поліції, який займається боротьбою з торгівлею людьми, збільшено вдвічі. На початку грудня 2016 року співробітники МВС із запобігання злочинів щодо торгівлі людьми викрили та затримали учасників злочинного наркоугруповання, які створили мережу вербування українських громадян для використання їх як наркокур'єрів у Росії. У 2017 році силами працівників органів системи МВС була припинена діяльність 29 організованих злочинних груп, які займалися торгівлею людьми. Крім того, у поточному році вже виявлений 51 такий злочин і надана допомога 44 потерпілим [22].

Державна прикордонна служба України також бере активну участь у виявленні злочинів, пов'язаних з торгівлею людьми, та потенційних потерпілих.

Міжнародна організація з міграції в Україні підтримує Національну гарячу лінію з протидії торгівлі людьми та консультування мігрантів. Для підвищення обізнаності населення щодо ризиків торгівлі людьми створено веб-сайт. З 2000 року 12 168 осіб, які постраждали від торгівлі людьми, отримали від представництва МОМ в Україні реінтеграційну допомогу, зокрема юридичну, медичну, психологічну, а також допомогу сім'ї, професійне навчання та інші види допомоги залежно від індивідуальних потреб.

У звіті Державного департаменту США про торгівлю людьми у світі у 2016 році Україну помістили в другу групу як «країну походження, транзиту й призначення для чоловіків, жінок та дітей, які зазнають примусової праці та сексуальної експлуатації». Кількість випадків торгівлі людьми та рабства в Україні почастишали. І це зумовлено не лише перманентною кризою та низьким життєвим рівнем, – нині через неконтрольовану ділянку кордону з Росією, окрім зброї та боєприпасів, переміщаються жертви та злочинці торгівлі людьми. Україна продовжує боротися з цим ганебним явищем, відтак 2017-й рік оголосила роком боротьби з торгівлею людьми.

Наприкінці жовтня 2016 року, відповідно до рекомендацій міжнародної спільноти, віце-прем'єр-міністр України доручив міністерству фінансів України передбачити у Національному бюджеті на 2017 рік збільшення фінансування державної програми з протидії торгівлі людьми до 5 млн. гривень (близько 200 000 доларів США), а обласним державним адміністраціям виділити достатнє фінансування з місцевих бюджетів. Також в листопаді 2016 р. уряд України підвищив одноразову фінансову допомогу постраждалим від торгівлі людьми – з одного до трьох мінімальних прожиткових мінімумів (близько 180 доларів США) [22].

У 2017 році кількість виявлених фактів у сфері торгівлі людьми зросла до 346 проти 115 випадків у 2016 році. Так у 2015 році виявлено 111 фактів торгівлі людьми, у 2014 – 109. Разом з тим, у 2017 році встановлено 111 осіб, що вчинили ці злочини. Закінчено досудове розслідування щодо 123 осіб у 2017 році, 43 з них арештовані. Крім того, у

2017 році встановлено 367 постраждалих, з них – 161 чоловік та 184 жінки. Серед форм торгівлі людьми в 2017 році виявлено 163 факти втягнення в злочинну діяльність, 142 факти залучення у сексуальну експлуатацію, сімнадцять трудової експлуатації, 7 – вилучення органів, 6 – втягнення у жебрацтво, 11 – торгівля дітьми [23].

Загалом, масштаби торгівлі людьми у XXI ст. обумовлюють посилення уваги не тільки до усунення цього негативного феномена, а й на особливості роботи з засудженими за торгівлю людьми. За таких обставин проголошення сучасним кримінально-виконавчим законодавством у якості однієї зі стратегічних цілей пенітенціарного процесу ресоціалізації засуджених за торгівлю людьми, а провідним засобом досягнення мети – соціально-педагогічної роботи – спричинило появу низки *суперечностей*, зокрема між необхідністю професійного здійснення соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми задля досягнення мети ресоціалізації та низьким рівнем готовності персоналу до соціально-педагогічної й профілактичної роботи, відсутністю фахівців зі спеціальною соціально-педагогічною підготовкою, необхідної для ефективної роботи в пенітенціарних закладах; нерозробленістю теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми, які б стали підґрунтям для розробки її змісту, технологій і навчально-методичного й інформаційного забезпечення.

Науковим підґрунтям для розкриття заявленої теми стали праці, що розкивають розвиток соціально-педагогічних ідей та *соціально-педагогічної й профілактичної роботи* в пенітенціарних закладах, таких учених, як Л. Завацька, І. Зверєва, В. Вітвіцька, С. Горенко, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман, В. Коваль, І. Ковальова, А. Капська, В. Лютий, В. Нікітін, В. Оржеховська, В. Синьов, А. Смоктій, Н. Харченко, С. Харченко, М. Фіцула та ін.

Основоположними для нашої наукової розвідки стали роботи М. Галагузової, А. Міщик, В. Поліщук, О. Третьак,

О. Федоренко, С. Харченка та ін., присвячені розробці змісту і технологій *підготовки фахівців* до роботи в пенітенціарних закладах.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими за торгівлю людьми передбачає, перш за все, з'ясування структури, функцій та рівнів методологічного пізнання обраної нами проблеми.

У нашому дослідженні під поняттям «методологія» (від грецького *methodos* – дослідження та *logos* – знання) будемо розуміти вчення про науковий метод пізнання, а також сукупність методів, що використовуються; *спосіб* дослідження явищ, певний *підхід* до явищ, що вивчаються, *планомірний шлях* наукового пізнання та встановлення істини відповідно до *світоглядної позиції* автора [2, с. 33].

Друге важливе питання, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу досліджуваної нами проблеми – це проблема місця методології підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми у загальній системі методологічного знання. Можливість з'ясування цього місця пов'язана, на наш погляд, з розглядом методології як багаторівневого конструкту.

Тезу про неоднорідність методології, виділення різних рівнів методологічного аналізу в різні історичні періоди висували В. Лекторський, В. Швирєв, В. Садовський, П. Копін та ін.

Одна з найбільш чітких концепцій рівнів методології належить Е. Юдіну. Він визначає чотири такі рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний.

Так на першому, найвищому, рівні *філософської* методології дослідження заявленої нами теми у якості найбільш універсального й узагальненого погляду на проблему підготовки до соціально-педагогічної роботи із засудженими було обрано філософсько-світоглядну матеріалістичну позицію, яку покладено в основу осмислення базових понять дослідження: соціально-педагогічної роботи із засудженими як нового напрямку

досліджень, виокремлення якого свідчить про об'єктивний розвиток соціально-педагогічної теорії та практики; ресоціалізації як нової прогресивної й гуманістичної мети пенітенціарного процесу, що виникає на певному етапі розвитку суспільства; засудженого як об'єкта соціально-педагогічної та профілактичної роботи з його біологічно й соціально детермінованими соціально-демографічними, кримінально-правовими та психолого-педагогічними характеристиками; феноменів злочину та покарання як нездоланих атрибутів цивілізації, основи яких закладено в суперечливій сутності людини та дисгармонійності відносин людини зі світом; поняття готовності до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими як сукупності психофізіологічних, особистісних та професійних якостей фахівця тощо [7, с. 111–137].

На другому, *загальнонауковому*, рівні методології нашого дослідження було застосовано фундаментальні положення аксіологічного, компетентнісного, технологічного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, середовищного, культурологічного, інституціонального, ресурсного підходів.

Третій рівень *конкретно-наукової* методології дослідження вимагав від нас добору сукупності методів, принципів і процедур, що використовуються в конкретних наукових галузях – соціальній роботі та соціальній педагогіці – для обґрунтування сутності, змісту та моделей підготовки фахівців до соціально-педагогічної й профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми. В основу було покладено принципи клієнтоцентризму, адресності, опори на позитивні якості та соціальні зв'язки особистості у процесі соціально-педагогічної роботи; концепції підготовки фахівців до роботи з правопорушниками в різнопрофільних соціальних інституціях тощо.

Четвертий рівень методології нашого дослідження – *технологічний* – передбачав підбір та розробку методики й техніки дослідження, що забезпечували б отримання достовірного емпіричного матеріалу та його обробку. На цьому рівні використано універсальні й стандартизовані методи теоретичного (системно-структурного аналізу,

прогнозування, проектування, моделювання) та експериментального дослідження (спостереження, опитування, експертна оцінка й самооцінка, біографічний, тестування, соціометрія, педагогічний експеримент) [7, с. 522–525].

Усвідомлюючи нерозривність і важливість усіх рівнів методології дослідження обраної нами проблеми, подальший виклад матеріалу буде все ж таки присвячений розкриттю теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми на конкретно-науковому рівні з метою максимального наближення теоретичного матеріалу до практичної реалізації.

Тому нам необхідно науково обґрунтувати сутність, зміст і моделі підготовки соціального працівника до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми.

З'ясовуючи сутність базової дефініції дослідження, зазначимо, що у словниковій та психолого-педагогічній літературі поняття «*підготовка*» тлумачиться як *формування готовності* до здійснення чого-небудь, а «*готовність*» – як стан, очікуваний результат підготовки [8, с. 180].

Отже, визначивши зміст і структурну модель готовності фахівця до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми, ми зможемо окреслити конкретні напрями і зміст підготовки.

Готовність розглядається вченими як інтегральне утворення, що включає в себе певні здібності, спрямовані на досягнення позитивного результату у вихованні учнів [12]; як певний рівень розвитку особистості, що припускає сформованість цілісної системи ціннісних орієнтацій, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-поведінкових якостей [13]; як сукупність когнітивно-оціночних, комунікативно-практичних і рефлексивних якостей особистості [14]; як особливий психологічний стан, який характеризує вибіркочу, прогножуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність [9]; як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що поєднує професійні знання та

вміння, професійно-ділові, комунікативні та особистісні якості, сформованість яких забезпечує ефективну професійну діяльність у роботі з підлітками [16] тощо. Різноманітність визначення дефініції «готовність» породжує й різні моделі готовності фахівця до здійснення будь-якої діяльності, зокрема, соціально-педагогічної, обґрунтовані сучасними вченими (О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, О. Кучерявий, А. Міщик, В. Поліщук, О. Третяк, О. Федоренко та ін.).

Розділяючи точки зору на визначення поняття та моделі готовності наведених вище вчених, в основу нашого дослідження ми все ж таки покладаємо погляди С. Харченка, який спираючись на змістовне тлумачення поняття педагогічної готовності В. Сластьоніна, виводить й науково обґрунтовує поняття готовності до соціально-педагогічної діяльності (роботи), що уявляє собою кінцевий результат підготовки фахівця; системне утворення, яке містить науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники [17].

Отже, готовність до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими будемо розглядати як системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.

Підґрунтям для розробки моделі готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими стали наукові праці О. Безпалько, М. Галагузової, А. Завацької, Н. Заверико, Е. Ісламгалієва, Н. Кузьміної, А. Кучерявого, А. Міщик, В. Поліщук, А. Реана, Я. Коломинського, О. Федоренко, С. Харченка, М. Шевандрина та ін., присвячені, передусім, розкриттю професійної готовності (компетентності) та змісту підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників загалом; чинні державні стандарти підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників та проекти нових стандартів вищої освіти з підготовки соціальних працівників; кодекс етики соціального педагога/соціального працівника в Україні;

власне розуміння гуманістичної та соціокультурної місії соціально-педагогічної діяльності; а також результати експериментального дослідження щодо низького рівня готовності персоналу пенітенціарних органів та установ до соціально-педагогічної роботи із засудженими, представлені в дисертаційній роботі [7, с. 215–222].

Усі важливі професійні компетентності, біологічно закладені та спеціально сформовані особистісні якості соціального педагога/соціального працівника, представлені в науковій літературі та освітніх стандартах, нами було згруповано в чотири блоки відповідно до теоретично обґрунтованих складників готовності, наведених нами вище, та необхідних і достатніх для розробки такої теоретичної моделі готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими, яка б максимально була наближена до практичної реалізації в органах та установах Державної кримінально-виконавчої служби України.

Змістова характеристика кожного з компонентів готовності допоможе нам у визначенні змісту підготовки фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими, що є одним із першочергових завдань реформування пенітенціарної системи України та усунення виявленої нами суперечності: між висунутою суспільством та законодавством метою ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами та відсутністю підготовленого персоналу до здійснення соціально-педагогічної та профілактичної роботи з ними.

Визначимо спочатку обсяг *науково-теоретичних знань* фахівця пенітенціарного закладу, якими він повинен володіти для здійснення соціально-педагогічної та профілактичної роботи.

Під час діагностики та виявлення низького рівня готовності персоналу колоній до соціально-педагогічної роботи із засудженими [7, с. 215 –222] нами було визначено й конкретне наповнення науково-теоретичного складника готовності – науково-теоретичні знання, якими, за думкою 90 % досвідченого персоналу, необхідно володіти для здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Тому до кола науково-теоретичних знань ми включаємо знання з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної й профілактичної роботи із засудженими, а саме:

1) історія розвитку вітчизняної та зарубіжної пенітенціарних систем і соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими: репресивний, філантропічний, соціально-реабілітаційний та реформаторський етапи в історії розвитку соціально-педагогічної допомоги засудженим; актуальні проблеми реформування сучасної пенітенціарної системи України;

2) міжнародна й вітчизняна нормативно-правова база соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими;

3) теоретичні основи соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими: сутність і зміст соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими; соціально-демографічні, кримінально-правові й психолого-педагогічні особливості засуджених; ресоціалізація як мета, процес і результат соціально-педагогічної роботи із засудженими; професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу; соціально-педагогічний зміст основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених: режиму, загальної та професійно-технічної освіти, суспільно-корисної праці, громадського впливу;

4) технології соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими: поняття і класифікація технологій соціально-педагогічної та профілактичної роботи; поняття, класифікація і характеристика основних форм та методів освітньої, психологічної й соціально-виховної роботи із засудженими; технології вивчення особистості засудженого на різних етапах ресоціалізації та соціально-педагогічної й профілактичної роботи з ним; технологія планування соціально-виховної роботи із засудженими; інформаційне та методичне забезпечення роботи соціального педагога пенітенціарного закладу; технологічне забезпечення напрямів соціально-виховної роботи із засудженими

(правове, трудове, морально-етичне, релігійне, фізичне, санітарно-гігієнічне, світоглядне виховання); порядок реалізації програм диференційованого виховного впливу на засуджених («Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення»); технології організації вільного часу засуджених; технології встановлення взаємодії з персоналом, засудженими та громадськістю в соціально-педагогічній роботі; технологія підготовки засуджених до звільнення з місць позбавлення волі;

5) *організаційно-управлінська система соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими на державному, регіональному і локальному рівнях*: система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу із засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях; система органів та установ Державної кримінально-виконавчої системи України (пенітенціарних закладів); система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми.

Саме коло цих знань повинне включатися до змісту підготовки фахівця до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими.

Низький рівень готовності персоналу виправних і виховних колоній до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими було визначено й за показником практичної готовності [7, с. 215 –222]. Отже, наступним кроком нашого дослідження в цьому напрямі є визначення змісту *практичних умінь* персоналу органів та установ ДКВСУ з метою подальшого їх формування.

Детальний аналіз завдань і функцій персоналу сучасного пенітенціарного закладу дозволив виділити нам п'ять основних груп умінь, якими він повинен володіти для досягнення ефективності соціально-педагогічної та профілактичної роботи в ресоціалізації засуджених за торгівлю людьми: *гностичні, проектувальні,*

конструктивні, організаторські, комунікативні [3; 10; 15; 17]:

1) гностичні вміння: осмислювати значення соціально-педагогічної та профілактичної роботи для досягнення мети ресоціалізації засуджених і реформування пенітенціарної системи в Україні; усвідомлювати мету, основні завдання та способи їх досягнення в соціально-педагогічній і профілактичній роботі із засудженими; бути інтегрованим в інформаційний простір та орієнтуватися в існуючих на сьогодні стратегіях і розробках у галузі освіти, виховання і розвитку особистості; прогнозувати ефективність тієї чи іншої технології (методики) соціально-педагогічної роботи, виходячи з соціально-демографічних, кримінально-правових та психолого-педагогічних особливостей засудженої особи або групи; оцінювати, аналізувати й прогнозувати проблемні ситуації та індивідуальні випадки засуджених; аналізувати результати соціально-педагогічної та профілактичної роботи, співвідносити їх з поставленою метою; визначати недоліки та помилки у здійсненні соціально-педагогічної роботи, бачити причини та шляхи їх усунення; аналізувати й прогнозувати соціально-педагогічну діяльність колег та іншого персоналу колонії; оцінювати й творчо використовувати наукову та навчально-методичну літературу; здійснювати науково-дослідну діяльність та узагальнювати її в наукових працях, методичних розробках, виступах на конференціях; узагальнювати власний досвід і досвід роботи колег тощо;

2) проєктувальні вміння: прогнозувати соціально-педагогічну і профілактичну роботу та розвиток особистості засудженого на основі аналізу соціальної й педагогічної ситуації; визначати далекі, перспективні, цілі соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми, стратегії та способи їх досягнення; планувати соціально-педагогічну та профілактичну роботу на основі взаємодії пенітенціарного закладу з суб'єктами соціального середовища; розробляти програми (технології) з окремих напрямів соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими; здійснювати відбір необхідних методів і форм діяльності; конкретизувати зміст соціально-

педагогічної та профілактичної роботи в кожному окремому випадку тощо;

3) *конструктивні вміння*: будувати конструктивні моделі власної діяльності незалежно від ситуації, знаходити оригінальні рішення; регулювати та налагоджувати взаємозв'язки в системі «особистість – пенітенціарний заклад – соціальне середовище»; моделювати ситуації розвитку особистості та колективу в умовах відносної ізоляції; здійснювати профілактику і вирішення конфліктів між засудженими та між засудженими і персоналом на справедливій основі, виконуючи роль «третейського судді»; будувати взаємини з іншим персоналом, залучаючи його до соціально-педагогічної та профілактичної роботи та ін.;

4) *організаторські вміння*: організовувати життєдіяльність засуджених за торгівлю людьми у специфічних умовах ізоляції від суспільства, утворювати виховне середовище; розвивати ініціативу й самодіяльність засуджених; творчо використовувати різноманіття форм і методів соціально-педагогічної й профілактичної роботи; встановлювати взаємодію між пенітенціарним закладом та суб'єктами соціального середовища; об'єднувати внутрішні й зовнішні ресурси особистості, колонії та громади в досягненні цілей соціально-педагогічної роботи; організовувати, планувати та контролювати власну діяльність на основі чіткого ведення документації та ін.;

5) *комунікативні вміння*: дотримуватися культури, логіки, точності, логічності у висловленні думок; привертати увагу слухачів до потрібної інформації та утримувати інтерес до неї; переконувати, спонукати до дії, здійснювати корекцію певної позиції; володіти культурою, вербальними й невербальними способами міжособистісного спілкування; налагоджувати контакти із засудженими, колегами та суб'єктами соціального середовища; обирати найоптимальніші способи поведінки в конкретній ситуації; розвивати взаємодію із засудженими та персоналом в позитивному емоційному напрямку; утворювати позитивний імідж на основі ставлення до слухачів, мовної грамотності, ерудованості, емоційності, індивідуального стилю спілкування тощо.

Загалом, визначивши практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння, якими повинен володіти персонал пенітенціарного закладу, ми визначили зміст практичної підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми.

Наступним складником професійного портрету фахівця пенітенціарного закладу є його *психофізіологічні якості*, що постають як поєднання досвіду та індивідуальних якостей особистості й впливають на успішність соціально-педагогічної й профілактичної роботи [15; 17].

Відповідно до наших експериментальних висновків психофізіологічний портрет фахівця, здатного до успішного здійснення практичної діяльності в пенітенціарному закладі, повинен вміщувати набір тих психофізіологічних засобів, до яких він свідомо чи стихійно вдається з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. Тобто, з одного боку, фахівець повинен володіти сформованістю основних психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уява, мислення тощо), врівноваженістю та високою здатністю до саморегуляції, а з іншого – рухливістю, передусім, фізичної та нервової системи.

За таких міркувань до основних психофізіологічних якостей, які визначають готовність фахівця пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми, ми відносимо:

1) *сформованість психічних процесів* (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення тощо), що передбачає: оптимальний рівень інтелектуального розвитку; синтетичний, цілісний, когнітивний стиль з високим показником диференціації; гнучкість і конвергентність мислення тощо;

2) *урівноваженість емоційно-вольових проявів та саморегуляція психічних станів*, що вимагає: бути стриманим у ситуаціях, що стимулюють інтенсивне порушення психічного стану; виявляти терплячість, зібраність, вимогливість до себе і людей; бути витриманим і спокійним в умовах діяльності, що постійно змінюється;

відрізнятися чіткістю дикції, виразністю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів; мати низький рівень тривожності й агресивності; управляти настроєм та контролювати власні емоції; стійко переносити нервово-психічні навантаження тощо;

3) *нервово-психічна рухливість та фізична активність*, що потребує: мати велику працездатність; витримувати дії сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим; зберігати протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус; бути здатним швидко відновлювати сили тощо.

Цими групами якостей обумовлюється дуже поширена думка про те, що успіхів у соціально-педагогічній роботі в першу чергу домагаються люди сильного, урівноваженого й рухливого психофізіологічного типу.

І, нарешті, останній складник готовності персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми – *психологічні якості* – ми пов'язуємо з розвиненістю потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах), які також виявилися невисокими під час експериментального дослідження [7, с. 215–222], а отже, потребують свого вдосконалення в процесі спеціальної підготовки.

Беручи за основу структуру особистості та відповідних потенціалів М. Шевандрина [18, с. 7–9], охарактеризуємо психологічні якості особистості фахівця, необхідні для успішного здійснення соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми:

1) *на рівні мотиваційної сфери* – мотиваційно-ціннісне ставлення до професії й засуджених; наявність цілей, пов'язаних із професійною діяльністю; усвідомлення необхідності соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми та спеціальної підготовки до неї; потреба в професійному вдосконаленні тощо;

2) *на рівні когнітивно-пізнавальної сфери* – наявність необхідного обсягу і якості знань та інформації, які задовольняють особистість професіонала; ерудованість,

самостійність мислення, кмітливість, прагнення до пізнання нового тощо;

3) *на рівні морально-етичної сфери* – сформованість морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; демократизм, гуманність, доброта, оптимізм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність тощо;

4) *на рівні міжособистісної сфери* – відкритість, міцність контактів та конструктивність у взаєминах з колегами та засудженими, взаємодопомога, зацікавленість у спільній справі тощо;

5) *на рівні практичної (творчої) сфери* – соціальна активність, володіння достатнім досвідом, уміннями і навичками професійної діяльності, прагнення до реалізації здібностей, зацікавленість в особистісному та професійному зростанні та ін.

Іншими словами, психологічні якості особистості професіонала визначаються тим, чи він: 1) прагне до професійного зростання; 2) володіє необхідними знаннями; 3) сам дотримується морально-етичних норм; 4) уміє контактувати з людьми; 5) здатен до творчого перетворення себе й оточення.

Отже, охарактеризувавши кожний з компонентів теоретичної моделі готовності фахівця пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми (науково-теоретичні знання, практичні вміння, психофізіологічні та психологічні якості), ми заклали підґрунтя для прогнозування й проектування змісту підготовки персоналу пенітенціарного закладу в процесі *фахової підготовки* (перепідготовки, підвищення кваліфікації) в умовах університетської освіти та *службової підготовки* в умовах професійної діяльності.

За таких міркувань *зміст* підготовки персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми повинен бути спрямований на: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи із

засудженими; 2) формування (підвищення рівня) практичних (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних) умінь; 3) розвиток психофізіологічних якостей (психічних процесів, станів, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції, нервово-психічної рухливості, фізичної активності та витриманості); 4) розвиток психологічних якостей (потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах) – мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-етичному, міжособистісному, творчому).

Із метою формування всіх складників готовності фахівця до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми за пропонованим змістом, доцільно, на наш погляд, використання двох основних *дидактичних моделей*, пропонованих сучасними дослідниками: *концентричної*, суть якої полягає в поступовому «нарощуванні» знань і умінь студентів на різних роках навчання та охоплення таким чином усього змісту підготовки (О. Безпалько [1, с. 323–354]) та *блокової*, що полягає в досягненні мети всебічної підготовки (науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної, психологічної) шляхом послідовного чергування різних організаційних форм навчання, об'єднаних у блоки (лекційний, індивідуальної роботи, семінарських і практичних занять, навчальної та виробничої практик, самостійної роботи) (С. Харченко [17, с. 253 – 303]).

Відповідно до першої дидактичної моделі навчальні плани підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи з засудженими за торгівлю людьми за спеціальністю «Соціальна робота», спеціалізацією (програмою підготовки) «Соціальна робота. Соціально-педагогічна діяльність у пенітенціарних закладах» повинен будуватися таким чином, щоб зміст навчальних дисциплін і практик поступово розширювався й поглиблювався: від виділення напряму соціально-педагогічної роботи із засудженими при опануванні навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» на 1 курсі, окремих тем у дисциплінах «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Теорія та практика соціальної роботи» та інших

на 2 та 3 курсах до окремих спеціальних дисциплін, що розкривають історію, теорію, практику та технології соціально-педагогічної роботи із засудженими, на 3, 4 курсах: «Історія розвитку пенітенціарної системи України», «Соціально-педагогічна профілактика конфліктів серед засуджених», «Соціально-педагогічна етика виховання в пенітенціарних закладах», «Технології соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах», «Соціальна адаптація осіб, що повернулися з місць позбавлення волі», «Пенітенціарна педагогіка». Кульмінаційною навчальною дисципліною, присвяченою безпосередньо соціально-педагогічній підготовці до роботи із засудженими, може бути «Соціально-педагогічна робота із засудженими», яка б сконцентрувала в собі весь зміст підготовки через призму особливостей роботи із засудженими за торгівлю людьми.

Окремим ланцюжком у циклі професійної та практичної підготовки соціальних працівників є навчальні дисципліни, присвячені теорії та технологіям психологічної, правової та соціальної роботи із засудженими за торгівлю людьми: від дисциплін «Загальної психології» та «Вікової психології» до дисциплін «Психологія злочину», «Основи психотерапії та психокорекції в пенітенціарних закладах», «Технології проведення соціально-психологічного тренінгу»; від «Правознавства» до «Пенітенціарного права», «Основ соціально-правового захисту особистості»; від «Політології» до «Пенітенціарної політики України»; від «Діяльності соціальних служб» до «Менеджменту соціальної роботи».

Знання, отримані під час опанування зазначених вище навчальних дисциплін, повинні бути втілені в практичній діяльності під час навчальної «Соціально-педагогічної практики в пенітенціарних закладах» та виробничої «Практики з соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах».

Наукова підготовка фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими повинна здійснюватися невідривно й у межах теоретичної та практичної підготовки, а також проявлятися в чистому вигляді під час опанування навчальної дисципліни «Методологія та методи соціально-педагогічних досліджень»;

виконання курсових і магістерських робіт; публікація; виступах на Днях науки та науково-практичних конференціях різного рівня тощо.

Проте за допомогою концентричної моделі можна описати лише зміст формування у фахівців науково-теоретичної та практичної готовності до соціально-педагогічної й профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми. Фіксація ж і реалізація змісту психофізіологічної та психологічної готовності є більш складним завданням, оскільки їх формування здійснюється на рівні внутрішніх психічних й психологічних процесів особистості.

За міркуваннями С. Харченка, концентричність у підготовці фахівців припускає не тільки послідовність та ускладнення навчальної інформації в опануванні всього змісту підготовки, але й послідовне чергування та вдосконалення внутрішніх пізнавальних процесів: *компонентів (дій та операцій) навчання (викладання) та учення (освоєння інформації)*, що можливе лише при вдалому використанні різноманітних форм і методів навчання (викладання), при якій кожному компоненту учіння (освоєння знань, умінь і навичок) відповідають свої (домінуючі) форми навчання або їх певне поєднання.

Найбільш розповсюджені форми освітнього процесу в ЗВО автор об'єднує в блоки – лекційний (Л), індивідуальної роботи (ІР), семінарських і практичних занять (СП), педагогічної практики (ПП), самостійної роботи (СР) та пропонує *блокову модель* формування всіх видів готовності: Л – СР – ІР – СР – СП – СР – ПП.

У ході послідовної реалізації блоків розгортаються форми взаємодії викладача і студента від максимальної допомоги викладача студенту до поступового наростання власної активності студентів, аж до прояву його професійно-педагогічної позиції [17, с. 253–303].

Беручи за основу модель у цілому, ми все ж таки додаємо ще один блок – науково-дослідної роботи (НДР), що включає виконання курсових та магістерських робіт у межах навчального плану.

Відповідно до блокової моделі підготовку фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми можна здійснювати наступним чином.

Починати вивчення навчальних дисциплін доцільно з *лекційного* блоку, під час якого викладачі подають навчальну інформацію так, щоб забезпечити максимально високий рівень її засвоєння студентами. Характер взаємодії викладача і студента носить *репродуктивний* характер, оскільки передбачає повчання і роз'яснення з боку викладача та засвоєння й розуміння інформації з боку студента.

Під час другого блоку навчання – *самостійної роботи* студентів – студенти самостійно виконують навчальні дії, пов'язані із засвоєнням змісту навчального матеріалу за допомогою виконання дій та операцій *творчо-репродуктивного* характеру (аналіз, зіставлення, виділення головного, оцінка тощо).

Цей блок навчання взаємопов'язаний із наступним – *індивідуальної роботи*, що передбачає *творчо-репродуктивний* характер взаємодії викладача і студента, оскільки під час контролю та з'ясування ступеня засвоєння матеріалу студентами з боку викладача студент висловлює свою позицію, бачення проблеми, оцінку ситуації тощо.

Четвертим блоком знов пропонується *самостійна робота*, зміст якої визначається завданнями підготовки до практичних занять, а тому має *репродуктивно-проблемний* характер дій студента: з одного боку, повторення й закріплення отриманої інформації, з іншого – розв'язання проблемних завдань.

Наступний блок навчальних занять – *практичні заняття* – передбачає *репродуктивно-проблемно-творчий* характер взаємодії викладача і студента. Студенти при цьому демонструють ступінь засвоєння знань, формуються необхідні вміння під час розв'язання проблемних і творчих навчальних завдань, а викладач створює умови для розвитку пізнавально-творчої діяльності, використовуючи різні форми: доповіді, реферати, конференції, круглі столи, тренінги, ділові ігри, презентації тощо. Закінчується цей

блок поточною модульною контрольною роботою (що має завдання репродуктивного, проблемного й творчого характеру), заліком або екзаменом.

Блок *науково-дослідної роботи* має яскраво виражений самостійний *дослідницький* характер з боку студентів і передбачає виробництво для них нових знань на основі власних розумових та практичних дій. Роль викладача має консультативний характер.

Через певний час студенти знову приступають до *самостійної* роботи, готуючись до проходження навчальної (виробничої) *практики*. Навчальна діяльність при цьому набуває *творчого* характеру і включає творче засвоєння програми практики, створення необхідної інформаційно-методичної бази (портфоліо) для її проходження.

Заключним блоком навчання є *педагогічна практика*, під час якої здійснюється перенесення засвоєних знань та умінь у реальну соціально-педагогічну дійсність пенітенціарних закладів, перевірка спроможності виконувати соціально-педагогічні функції, сформованості професійно важливих якостей на всіх рівнях особистості тощо. Взаємодія викладача і студента набуває партнерського характеру, а навчальна діяльність студента досягає найвищого рівня *творчості*.

Таким чином, під час блокової моделі підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми поступово формуються всі структурні компоненти готовності: у лекційному блоці – науково-теоретична, в індивідуальному – науково-теоретична й психологічна, у блоці практичних занять – усі чотири види готовності (науково-теоретична, практична, психофізіологічна, психологічна), у блоці науково-дослідної роботи – науково-теоретична і практична готовності, у блоці практики – практична, психофізіологічна, психологічна. Усе це відбувається на фоні поступового ускладнення та вдосконалення внутрішніх пізнавальних дій та операцій навчання (викладання) з боку викладача та учіння (освоєння) з боку студентів: від репродуктивного до творчого характеру їх взаємодії.

Таким чином, нами було обґрунтовано засади підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях.

Базове поняття дослідження – «підготовка» – визначено як формування готовності до здійснення соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми, а «готовність» – як системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.

На основі теоретичної моделі готовності *розроблено зміст* підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми, спрямований на: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми; 2) формування (підвищення рівня) практичних (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних) умінь; 3) розвиток психофізіологічних якостей (психічних процесів, станів, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції, нервово-психічної рухливості, фізичної активності та витриманості); 4) розвиток психологічних якостей (потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах) – мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-етичному, міжособистісному, творчому).

Подальше дослідження обраної проблеми вбачаємо в розробці навчально-методичного й інформаційного забезпечення реалізації змісту підготовки фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми.

Література

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. – Луганськ, 2006. – 537 с.
2. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
3. Гречанюк С. К. Організаційно-правові засади взаємодії кримінально-виконавчих установ з державними органами та недержавними організаціями : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.07 / Гречанюк Сергій Костянтинович. – Ірпінь, 2006. – 253 с.
4. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 44 с.
5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
6. Загвязинский В. И. Проектирование региональных воспитательных систем / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8 – 13.
7. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Караман Олена Леонідівна. – Луганськ, 2013. – 570 с.
8. Коношенко С. В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / Сергій Володимирович Коношенко. – Слов'янськ : „Печатный двор”, 2009. – 251 с.
9. Линенко А. Ф. Професійна діяльність та готовність до неї / А. Ф. Линенко // Вісн. Одес. ін-ту внутр. справ. – 1998. – № 2. – С. 168 – 170.
10. Методы системного педагогического исследования / [ред. Н. В. Кузьмина]. – Л. : ЛГУ, 1980. – 180 с.
11. Моделювання структури життєздатних соціально-економічних систем : колективна монографія / [Сергєєва Л. Н., Бакурова А. В., Воронцов В. В., Зульфугарова С. О.]. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 200 с.
12. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Творческий центр, 2005. – 478 с.

13. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / [Раул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В. та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 251 с.

14. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 176 с.

15. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питерком, 1999. – 416 с.

16. Федоренко О. І. Система підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками : монографія / Олена Іванівна Федоренко. – Х. : Нове слово, 2007. – 330 с.

17. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / Сергій Якович Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

18. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

19. Кримінальний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/page5>. – Назва з екрана.

20. International Organization for Migration. MOM [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iom.org.ua>. – Назва з екрана.

21. Trafficking in Persons Report 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.state.gov/g/tip/rls/tiprpt/2006>. – Назва з екрана.

22. ZIK [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://zik.ua/news/2017/03/28/v_ukraini_pochastishaly_vypadky_torgivli_lyudmy_ta_rabstva_yak_ne_staty_1069197. – Назва з екрана.

23. UKR.NEWS [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.rbc.ua/ukr/news/2017-godu-vyyavleno-346-faktov-torgovli-lyudmi-1519724580.html>. – Назва з екрана.

ВИСНОВКИ

Андрагогіка в сучасних умовах набуває міждисциплінарного характеру, дає можливість дорослим побачити нові можливості та перспективи. Виявлено, що дорослій людині притаманні високі пізнавальні здібності, вони можуть навчатися набагато ефективніше, здатні краще оволодівати інтегрованими предметами, вміннями та навичками. Дорослі люди набувають комплексних компетентностей. Для професійно підготовлених фахівців з вищою освітою характерне концептуальне мислення, ерудованість, здатність оперувати ключовими категоріями, наявний високий рівень професійної компетентності, зокрема сформована цифрова компетентність. Вони набагато швидше входять у професію і достатньо інтенсивно працюють та розвиваються. Дорослі люди здатні швидше виявляти нові можливості та перспективи, оскільки поєднують свій досвід з новими знаннями. Навчання дорослих прискорює когнітивні процеси, і мозок починає працювати набагато ефективніше, оскільки він успішно працює в умовах вирішення нових перспективних проблем – це кращий спосіб оновлення мозку. Водночас освіта дорослих відкриває нові контакти, нові горизонти, нові смисли, нові можливості.

Важливого значення у цьому контексті набуває *андрагогічний підхід* як цілеспрямований процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який поєднує і трансформує здобутки індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів. Його сутність полягає у таких принципових положеннях: провідна роль у власній освіті належить самому суб'єкту; навчання повинно враховувати індивідуальні особливості дорослого, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб; у процесі навчання слід

використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця; навчальний процес відбувається у спільній діяльності суб'єктів освіти.

З урахуванням андрагогічного підходу навчання будується за міждисциплінарними модулями. Провідна роль в його організації належить саме дорослій людині, тобто вона є активним учасником, одним із рівноправних суб'єктів навчального процесу. Під час навчання має створюватися дружба, неформальна атмосфера, заснована на взаємній повазі, спільній роботі за підтримки й відповідальності всіх учасників навчальної діяльності, що забезпечує необхідні умови для розвитку та самореалізації особистості.

Андрагогіка об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, наявних і прихованих здібностей та можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду тих, хто навчається, психіки та фізіології. Ця наука виявляє форми і методи організації навчання дорослих з метою поглиблення їх навчання, забезпечення їх освітніх потреб, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості на основі низки принципів, зокрема:

- *пріоритет самотійного навчання*, що передбачає самотійне здійснення свого навчання суб'єктом освіти;
- *принцип кооперативної діяльності* – означає спільну діяльність учасників навчального процесу;
- *принцип опори на життєвий досвід* (побутовий, соціальний, професійний) дорослого учня постає як одне із ефективних джерел навчання;
- *індивідуалізація навчання* орієнтована на конкретні освітні потреби дорослого, рівень його підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості;
- *системність навчання* передбачає врахування відповідних цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів навчання;
- *контекстність навчання* здійснюється з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності дорослого, його

просторових, тимчасових, професійних, побутових чинників;

- *принцип актуалізації результатів навчання* передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, особистісних якостей;

- *принцип елективності навчання* означає надання дорослому свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання;

- *принцип розвитку освітніх потреб* передбачає виявлення реального ступеня освоєння навчального матеріалу, а також формування у дорослих нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання;

- *принцип усвідомленості навчання* потребує осмислення суб'єктами освіти всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо його організації.

Запровадження андрагогічного підходу в професійному навчанні сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, психологічній адаптації у роботі з дорослими людьми тощо. Водночас необхідно здійснювати критичне самооцінювання власної професійної діяльності та визначати шляхи професійного самовдосконалення.

З погляду науковців, андрагогічний підхід має забезпечити: наступність змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів; формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; розробку інтегрованих навчальних планів та програм; зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти; формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Особливості андрагогічного підходу полягають у врахуванні цінності професійного досвіду людини,

передбачають можливість вибору навчальної траєкторії, самоконтролю процесу навчання, самореалізації тощо. Це максимально забезпечує відповідність індивідуальним можливостям особистості, виробленню педагогом власної світоглядної позиції, визначенню індивідуальної траєкторії розвитку з повною відповідальністю за свій вибір. Таким чином, навчання базується на досвіді, а сутність навчання полягає у досягненні конкретного результату та негайному використанні набутих знань та вмінь. Цей підхід, фактично, становить методологічну основу теорії освіти дорослих.

У процесі узагальнення результатів дослідження у сфері освіти дорослих науковцями виявлено низку тенденцій: *наявність усвідомленої відповідальності* (розуміння власних особистісних властивостей і пріоритетів, розвиток навичок рефлексії, здійснення усвідомленого вибору і водночас бачення перспектив); *набуття системного мислення* (дозволяє всебічно охопити систему освіти, а також бачити її окремі елементи, вибудовувати їхні взаємозв'язки та конструювати цілісну логічно побудовану картину); *розвинена здатність до управління проектами і процесами* (розуміння загальних принципів і підходів, навички планування, організації й реалізації проектів на практиці, здатність нести відповідальність за реалізацію та результати проекту); *універсальність та міжгалузева комунікація* (провідний напрям можливостей прийняття ефективних рішень, вирішення складних комплексних завдань); *співпраця і робота в команді* (середовище має максимально сприяти обміну ідеями, виявленню успішних кейсів взаємодії, їх поширенню і застосуванню на практиці, розвитку емпатії, толерантності, інших навичок роботи в команді); *відкритість і полікультурність* (бачення складних завдань чи проблем з різних позицій, що у разі збільшує ймовірність знайти нестандартне рішення, вміння слухати і чути альтернативні ідеї, сприймати їх, бути гнучким); *клієнтоорієнтованість* у всіх галузях, у тому числі в освіті (фахівці, які працюють з людьми, повинні вміти коректно й ефективно спілкуватися з усіма суб'єктами взаємодії); *підвищення цифрової компетентності* (необхідність володіння програмами Microsoft Office,

освоєння різних ІТ-систем, які систематизують роботу); *навчання вчитися* (навчання стає повсякденною активністю, провідним стилем життя, триває довічно, оскільки кожен день з'являється величезний обсяг нової інформації); *здоров'язбереження* (здоров'я розглядається як інвестиція в професійне майбутнє, здоровий спосіб життєдіяльності сьогодні є пріоритетним і затребуваним).

Таким чином, виявлені тенденції в контексті андрагогічного підходу забезпечують розвиток ключових компетентностей та ціложиттєвий професійний розвиток фахівця і мають гарантувати загальний, мобільний і постійний доступ до навчання дорослих. Метою освіти дорослих є набуття та оновлення знань, умінь, навичок, необхідних для особистої реалізації дорослих, свідомої участі в суспільному та економічному житті суспільства, для активного громадянського життя, соціальної єдності, розвитку творчого особистісного потенціалу фахівця, спрямованого на майбутнє.

Відомості про авторів

Антонова Олена Євгеніївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки “Полісся” (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Барановська Лілія Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки “Полісся” (Національний авіаційний університет).

Вітвицька Світлана Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки “Полісся” (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Горобець Ольга Вікторівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри екологічної безпеки та економіки природокористування (Житомирський національний агроекологічний університет).

Горобець Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор, Президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки “Полісся”, дійсний член Української академії акмеології, дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук, заслужений працівник освіти України (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Журба Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання (Інститут проблем виховання НАПН України).

Караман Олена Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, директор (Навчально-науковий інститут педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»).

Ковальчук Валентина Антонівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки “Полісся” (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Корінна Людмила Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, директор комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської

обласної ради, заслужений працівник освіти України, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (м. Житомир).

Косигіна Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки й андрагогіки (Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Мирончук Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Плачинда Тетяна Степанівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук (Льотна академія Національного авіаційного університету).

Погоріла Світлана Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент (Білоцерківський національний університет).

Рассказова Олена Львівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Ратинська Інна Василівна, асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка).

Самойленко Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Сидорчук Нінель Герандівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», дійсний член Української академії акмеології (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Соляр Лариса Віталіївна, асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка).

Наукове видання

Колектив авторів:

Антонова Олена Євгеніївна, Барановська Лілія Володимирівна,
Вітвицька Світлана Сергіївна, Горобець Ольга Вікторівна,
Горобець Сергій Миколайович, Дубасенюк Олександра Антонівна,
Журба Катерина Олександрівна, Караман Олена Леонідівна,
Ковальчук Валентина Антонівна, Корінна Людмила Віталіївна,
Косигіна Олена Володимирівна, Лук'янова Лариса Борисівна,
Мирончук Наталія Миколаївна, Плачинда Тетяна Степанівна,
Погоріла Світлана Григорівна, Рассказова Олена Львівна,
Ратинська Інна Василівна, Самойленко Оксана Анатоліївна,
Сидорчук Нінель Герандівна, Соляр Лариса Віталіївна.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

Монографія

Комп'ютерний макет: Н. М. Мирончук
Дизайн обкладинки: С. М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів